347D
K206

КНИГА ДОЛЖНА БЫТЬ
**ВОЗВРАЩЕНА НЕ ПОЗЖЕ**
указанного здесь срока

Обменный фонд
Моск. обл.
библиотеки

Колич. предыд. выдач._____

Зак. 4/1141

148664

На домъ не выдается
К
оф.
ЭК
370
К 206
п. 84 т.
148664
19
370
К 20 109

П. Ѳ. КАПТЕРЕВЪ.

# НОВАЯ РУССКАЯ ПЕДАГОГІЯ,

## ЕЯ ГЛАВНѢЙШІЯ ИДЕИ,

## НАПРАВЛЕНІЯ и ДѢЯТЕЛИ.

ИЗДАНІЕ ВТОРОЕ, ДОПОЛНЕННОЕ.

Московская Центральная
Публичная Библиотека
Междубиблиотечный абонемент
Московской обл. библиотеки

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Книжный складъ „Земля“, Невскій 55.
1914.

6
54774

Тип. В. Безобразовъ и К⁰ (Вл. Н. П. Зандманъ), В. О., Больш. пр. 61.

# ПРЕДИСЛОВІЕ.

«Новая русская педагогія» первоначально была напечатана въ видѣ статей, въ журналѣ Русская Школа, а потомъ выпущена отдѣльнымъ изданіемъ. Настоящее—второе—изданіе ея дополнено двумя новыми главами, VI и VIII; глава XI въ значительной степени передѣлана; остальное осталось въ прежнемъ видѣ.

Новой русской педагогіи и разныхъ теченій въ ней намъ приходилось касаться въ другихъ работахъ, особенно въ Исторіи русской педагогіи и въ Современныхъ педагогическихъ теченіяхъ (Новыя движенія въ области народнаго образованія и средней школы), напечатанныхъ въ XII томѣ Педагогической Академіи въ очеркахъ и монографіяхъ. Эти три работы дополняютъ одна другую.

19 мая 1914 г.

*П. Каптеревъ.*

## ГЛАВА I.

### Значеніе эпохи освобожденія крестьянъ въ исторіи русской педагогіи.

Новая русская педагогія начинается съ тѣмъ великимъ возрождающимъ, обновительнымъ движеніемъ, которое привело къ освобожденію крестьянъ отъ крѣпостной зависимости и къ другимъ реформамъ, совершеннымъ въ царствованіе Императора Александра II. Эта эпоха вообще можетъ быть названа освободительной, не только въ смыслѣ освобожденія крестьянъ отъ узъ крѣпостничества, но и всѣхъ русскихъ людей отъ разныхъ, долго сковывавшихъ ихъ, путъ. Вслѣдъ за великой коренной реформой намѣчались другія въ томъ-же духѣ—судебная и земская, расширялась гласность, начиналась обличительная литература; искусственныя перегородки между различными слоями общества падали; нарождалась идея гражданственности, общественнаго почина и личной широкой самодѣятельности; словомъ, совершалось возрожденіе всего русскаго общества.

Въ то время, когда, казалось, для всей русской жизни отыскивались новые устои и начала, могло-ли воспитаніе оставаться въ прежнемъ видѣ, неизмѣненнымъ? Очевидно, это было невозможно. За нѣсколько лѣтъ до великой реформы, когда она принимала болѣе или менѣе опредѣленныя очертанія, Пироговъ уже взывалъ къ русскому обществу о необходимости серьезныхъ перемѣнъ въ образованіи и общество начинало все сильнѣе и сильнѣе интересоваться педагоги-

ческими вопросами; «Морской Сборникъ» началъ печатать обширныя статьи о воспитаніи, сразу появилось нѣсколько педагогическихъ журналовъ. Общество признало, что педагогическое дѣло касается его близко, что оно не можетъ, по прежнему, оставаться равнодушнымъ и холоднымъ къ педагогическимъ вопросамъ, предоставляя ихъ всецѣло вѣдѣнію правительства. Въ постановкѣ, методахъ и пріемахъ воспитанія дѣтей общество усмотрѣло свои насущные, кровные интересы, которые оно само и должно защищать и оберегать, само разработывать. Всецѣло отдать образованіе въ чьи-либо другія руки общество признало невозможнымъ.

Освобожденіе крестьянъ отъ крѣпостной зависимости — весьма сложная реформа: экономическая, политическая и гуманитарная. Своими различными сторонами она различно вліяла на жизнь и развитіе общества. Относительно просвѣщенія общества она имѣла двойное вліяніе: количественное и качественное. Она создала необычайный запросъ на образованіе и школы и самому образованію сообщила свободное и гуманное направленіе.

Съ освобожденіемъ крестьянъ возникалъ чрезвычайно важный вопросъ о народномъ образованіи. Пока крестьяне были крѣпостными и находились во владѣніи помѣщиковъ, о народномъ образованіи никто серьезно не заботился. Помѣщики ограничивались извлеченіемъ изъ крестьянъ матеріальной пользы, ихъ просвѣщеніе было несогласно съ помѣщичьею властью и ея интересами; государство также не заботилось о народномъ образованіи, такъ какъ народъ находился въ непосредственной власти помѣщиковъ, былъ порученъ ихъ управленію. Получая въ достаточномъ количествѣ солдатъ и офицеровъ, государство не принимало никакихъ мѣръ къ тому, чтобы солдаты владѣли элементарнымъ образованіемъ; оно довольствовалось, если офицеры были въ нѣкоторой степени подготовлены къ своему дѣлу. Для нихъ и вообще для дѣтей высшихъ сословій государство заводило профессіональныя школы, а солдатъ учили только въ казармахъ и только военной муштрѣ, при помощи всякаго рода тѣлесныхъ наказаній.

Съ освобожденіемъ отъ крѣпостной зависимости, крестьяне становились гражданами государства и, какъ граждане, получали право на образованіе. Оставлять крестьянъ, т. е. боль-

шую часть своихъ гражданъ, въ состояніи прежняго невѣжества государству было невыгодно и даже опасно, такъ какъ совершенно невѣжественные граждане не могли надлежащимъ образомъ исполнять гражданскихъ обязанностей и пользоваться правами, имъ дарованными; притомъ недостатокъ образованія гражданъ чрезвычайно понижалъ силу и вѣсъ государства среди образованныхъ сосѣдей. Такимъ образомъ возникалъ настоятельный вопросъ о народномъ образованіи, который, къ глубокому вреду всей жизни русскаго народа, не разрѣшенъ серьезно и доселѣ.

Освобожденіе крестьянъ лишало дарового труда помѣщиковъ и вообще весьма значительно понижало матеріальныя средства дворянства. Даровые хлѣба исчезли, нужно было самимъ дворянамъ зарабатывать средства существованія, а для этого нужно было образованіе, ученье въ школѣ. Прежде всякій дворянскій недоросль, каждый благородный Митрофанъ былъ обезпеченъ въ своемъ существованіи даровымъ трудомъ крѣпостныхъ; съ освобожденіемъ-же крестьянъ всѣмъ дворянскимъ Митрофанамъ приходилось плохо. Безъ образованія можно было насидѣться голодомъ, поэтому спросъ на всякаго рода школы со стороны дворянства чрезвычайно возросъ.

Учить приходилось не только мальчиковъ, но и дѣвочекъ. До освобожденія крестьянъ образованіе дѣвочекъ особенныхъ хлопотъ не доставляло: элементарная грамотность, немножко французскаго языка и музыки—вотъ и все. Дѣло было не въ образованіи, а въ приданомъ, въ душахъ крѣпостныхъ и въ томъ, чтобы онѣ были не заложены, иначе сказать, въ даровыхъ хлѣбахъ. Съ исчезновеніемъ послѣднихъ, дворянству стало трудно выдавать своихъ дочерей замужъ, потребовалось и для нихъ образованіе, да не домашнее, которое мало-по-малу потеряло всякій кредитъ и стало приравниваться къ необразованію, а болѣе или менѣе серьезное, школьное, въ гимназіи или институтѣ.

Такимъ образомъ съ освобожденіемъ крестьянъ чрезвычайно усилился запросъ на всякаго рода школы: элементарныя, среднія, высшія, общія, профессіональныя, мужскія, женскія. Можно сказать, что Россія впервые въ это время за все свое существованіе ощутила сильный образовательный голодъ.

Эпоха освобожденія вызвала не только необычайный за-

просъ на образованіе и школы, но и самому образованію напечатлѣла свой характеръ. Освобожденіе крестьянъ существенно измѣнило міровоззрѣніе Руси. Времена татарщины и многіе вѣка крѣпостничества привили русскому сознанію элементы рабства, безсмысленнаго трепета, слѣпой покорности предъ всѣмъ, казавшимся властью, имѣвшимъ ея видъ. Въ умахъ многихъ русскихъ крѣпко засѣла мысль, что масса русскаго люда отъ природы совершенно безправна, обречена на вѣчный трудъ въ пользу ничтожнаго меньшинства, которое можетъ ничего не дѣлать. Настоящаго понятія о человѣкѣ не было въ Россіи, а были понятія о дворянинѣ, о крѣпостномъ, о купцѣ, о чиновникѣ, о духовномъ лицѣ; крѣпостничество въ корнѣ подрывало и достоинство человѣка и понятіе о человѣкѣ, оно расщепляло людей на множество сословныхъ группъ, воздвигая между ними твердыя, не легко преодолѣваемыя, перегородки и преграды. Истинная гуманность была чужда русскому обществу. Конечно, были состраданіе, жалость, но все нѣсколько свысока, съ сознаніемъ своихъ мнимыхъ естественныхъ преимуществъ. Это далеко отъ истинной гуманности. Истинно гуманный человѣкъ въ своихъ человѣколюбивыхъ чувствахъ не спускается, какъ будто по лѣстницѣ, сверху внизъ, а онъ остается тамъ-же, гдѣ былъ, глубоко проникнутый убѣжденіемъ, что люди—братья, имѣющіе по природѣ равныя права и обязанности.

Освобожденіе крестьянъ—реформа глубоко гуманитарная, измѣнявшая въ корнѣ крѣпостническое сознаніе многихъ членовъ русскаго общества. Вмѣстѣ съ тѣмъ она была истинно христіанскимъ дѣломъ, внѣдрявшимъ въ умы русскихъ понятіе о единствѣ и равноправности людей, о достоинствѣ человѣческой личности, о мягкости въ отношеніяхъ къ ней. Насилію полагалась граница, закрѣпощенные освободились отъ многовѣковыхъ путъ. Человѣческая личность свободна, каждый обитатель русской земли есть русскій гражданинъ, имѣющій всѣ гражданскія права и обязанности,—вотъ что внушала русскому обществу великая соціально-гуманитарная реформа. Прежнее начало: ты на меня работай, а я тебя буду кнутомъ подстегивать—окончательно упразднялось. Начинался новый порядокъ вещей, новый періодъ бытія.

Великое освободительное начало мало-по-малу проникало во всѣ стороны жизни русскаго общества, впитывалось во всѣ

его слой, наполняло всѣ поры, всюду смягчая людскія отношенія, раскрѣпощая закрѣпощенныхъ, поднимая и облагораживая личность. Въ этомъ направленіи предстояла огромная работа, такъ какъ обществу приходилось перестраивать свои экономическія и правовыя отношенія, а вмѣстѣ обновить и расширить свои понятія, взгляды, идеи. Закрѣпощенными оказывались не только крестьяне помѣщикамъ, но и дѣти родителямъ, женщины мужчинамъ, а умы и чувства старымъ идеямъ и системамъ. Дѣло перестройки понятій и жизни было велико. Естественно, что образованіе и школы не могли остаться въ сторонѣ отъ этого великаго преобразовательнаго движенія, такъ какъ они были скудны, казенны, мертвенны; потокъ жизни и обновленія, разливавшійся по всей русской землѣ, влился и въ школы, захватилъ и образованіе и вызвалъ въ этой области, какъ и въ другихъ, усиленную работу, перестройку стараго и сооруженіе новаго. Основныя начала въ обновленіи образованія остались тѣ-же самыя, которыя преобразовывали и всю русскую жизнь: освобожденіе личности—женской и дѣтской; мягкость въ отношеніяхъ—къ дѣтямъ, предоставленіе имъ возможной свободы; требованія общественной правды и справедливости—какъ высшіе идеалы въ примѣненіи къ нравственному воспитанію.

Преобразовательная эпоха застала русскую педагогію въ крайне слабомъ состояніи, ея почти даже и не было. Были у насъ школы разныхъ наименованій, были учителя, было начальство школьное, но все это было казенное, оффиціальное. Образованіе почти исключительно вѣдалось государствомъ, которое давало ему всему профессіональный характеръ—подготовки служилыхъ людей разныхъ наименованій. Постановка образованія была строго пришудительная, регламентированная до мелочей государствомъ: учителя по обязанности учили, начальство награждало и наказывало учениковъ, совершались выпуски окончившихъ школьный курсъ,—вотъ и все. Но педагогическими вопросами почти никто не занимался. Не было ни педагогической литературы, кромѣ весьма скудной литературы учебниковъ и весьма небольшого числа сочиненій по общепедагогическимъ вопросамъ, ни педагогической журналистики. До пятидесятыхъ годовъ у насъ былъ только одинъ «Педагогическій Журналъ», издававшійся Ободовскимъ, Гугелемъ и Гурьевымъ, но и тотъ существо-

валъ всего лишь два года (1833—1834) и закрылся, за неимѣніемъ подписчиковъ. Время отъ времени въ правительственныхъ и канцелярскихъ сферахъ возникали вопросы о перемѣнѣ системы образованія, напримѣръ, средняго, о введеніи въ тотъ или другоій разрядъ школъ новаго устава, новаго предмета; но всѣ эти вопросы разрѣшались правительственно-канцелярскимъ путемъ, помимо обсужденія въ литературѣ и обществѣ. Педагогическіе вопросы не поднимались даже тамъ, гдѣ-бы, казалось, ихъ необходимо было поднимать и обсуждать, каковы педагогическіе Совѣты разныхъ учебныхъ заведеній. Оказывается, что занятія педагогическихъ Совѣтовъ почти исключительно состояли частью въ освидѣтельствованіи суммъ, частью въ назначеніи дней переводныхъ и окончательныхъ экзаменовъ и т. п., и ни одинъ вопросъ, касающійся собственно улучшенія учебноій части, не возникалъ въ этихъ совѣщаніяхъ [1]). Впрочемъ, отъ учителей и не требовалось педагогіи, отъ нихъ требовалось лишь преподаваніе, причемъ учитель не имѣлъ права отступать въ преподаваніи ни на іоту отъ предписаннаго ему учебника, хотя-бы и весьма неудовлетворительнаго, и отъ чрезвычаіно подробноій программы, составленноій примѣнительно къ параграфамъ этого учебника. Такимъ образомъ все преподаваніе было чисто-механическимъ. И позднѣе довольно долгое время замѣчалось такое-же механическое отношеніе учителеій къ дѣлу, педагогическіе Совѣты учебныхъ заведеніій имѣли, по прежнему, канцелярскій характеръ, были чисто формальными собраніями, для оживленія которыхъ принимались чрезвычайныя мѣры, напримѣръ, составлялись программы общепедагогическихъ и общедидактическихъ вопросовъ, подлежавшихъ обсужденію этихъ Совѣтовъ [2]).

Поэтому нечего изумляться тѣмъ удивительнымъ результатамъ, которые получались отъ дореформеннаго обученія, и тому общему положенію, въ которомъ находилось тогда педагогическое дѣло въ Россіи. Одинъ флотскій офицеръ сообщалъ въ «Морскомъ Сборникѣ» [3]), что въ морскомъ корпусѣ онъ и его товарищи обучались 50 наукамъ, искусствамъ и языкамъ.

---

[1]) „Журн. Министер. Народн. Просв.“ CXI, 4, 108. Изъ циркуляра попечителя Харковскаго учебнаго округа.

[2]) „Учитель“, 1864 г., № 6, „Современная педагогическая хроника“

[3]) 1856 г. № 7, ст. „Прошедшее и будущее въ воспитаніи моряка„

Между науками были: статистика, риторика, психологія, логика, эстетика, теорія поэзіи; между искусствами: живопись, церковное пѣніе, танцованіе, музыка. Результатъ ученія былъ слѣдующій: въ каждомъ выпускѣ мичмановъ немногіе умѣли написать сами, безъ грубыхъ грамматическихъ ошибокъ, рапортъ о своей болѣзни. Случались такіе, которые подписывались: *мичьманъ* такой-то. Грамматику изучали по курсу, переведенному съ латинскаго языка. Что не подошло подъ правила латинскаго языка, то являлось въ видѣ исключеній. Отъ этого исключеній было гораздо больше, чѣмъ правилъ. Но лучшей грамматики не было.

Объ общемъ положеніи педагогическаго дѣла въ Россіи предъ эпохой освобожденія и частью о состояніи педагогики и дидактики мы приведемъ два свидѣтельства. Я. Невѣровъ въ «Русскомъ Педагогическомъ Вѣстникѣ» въ статьѣ: «Что нужно для народнаго образованія въ Россіи?» [1]), говорилъ, между прочимъ, слѣдующее: «Не смотря на значительные успѣхи, которые сдѣлала въ послѣднее 20-ти-лѣтіе наша ученая литература, подарившая насъ замѣчательными произведеніями почти по всѣмъ отраслямъ знанія, по какому-то странному случаю она не только не разрабатывала вопроса о воспитаніи и обученіи, но даже и не касалась его... Русская литература, кромѣ учебника Ободовскаго [2]), нѣсколькихъ лекцій г. Шевырева и отдѣльныхъ статей, помѣщавшихся время отъ времени въ «Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія», не представила ничего по этой части» [3]). Я. К. Гротъ такъ изображалъ состояніе нашей педагогіи [4]): «Наша педагогика еще въ пеленкахъ, наша педагогическая литература—новорожденный младенецъ... У насъ не только нѣтъ руководства къ педагогикѣ, но почти нѣтъ и вовсе никакихъ хорошихъ руководствъ по разнымъ предметамъ об-

---

[1]) 1851 г. № 4.

[2]) Разумѣются два, довольно тощіе, учебника, составленные А. Ободовскимъ по Нимейеру: „Руководство къ педагогикѣ или наукѣ воспитанія“ (Спб., 1835 г.) и „Руководство къ дидактикѣ или наукѣ преподаванія“ (Спб., 1837 г.).

[3]) Г. Невѣровъ ошибается. Кромѣ указанныхъ имъ работъ, были еще и другія, правда, весьма немногочисленныя и не отличавшіяся ни глубиною содержанія, ни самостоятельностью. См. о нѣкоторыхъ изъ нихъ журналъ „Учитель“ 1862 г., „Педагогическое обозрѣніе“.

[4]) „Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія“. XCVIII, 7, 176.

щаго образованія. Большинство нашихъ преподавателей не только не слѣдовало до настоящаго времени никакимъ твердо установленнымъ наукою правиламъ преподаванія, но многіе изъ нихъ оказывались и сами не довольно знающими по своей части».

Такимъ образомъ, преобразовательной эпохѣ нужно было почти все создать заново: школы, учителей, педагогическую журналистику, педагогическую литературу, педагогическую теорію и практику. И все это было создано. Въ послѣднія 50—60 лѣтъ теоретическая и практическая педагогія сдѣлала у насъ такіе огромные успѣхи, какихъ она не сдѣлала въ теченіе нѣсколькихъ предшествовавшихъ столѣтій. Причина успѣха заключается въ томъ, что воспитаніе перестало быть дѣломъ лишь одного государства, но стало и живымъ общественнымъ дѣломъ. До эпохи освобожденія образованіе вѣдалось канцеляріями и государствомъ, а потому было поставлено односторонне, безжизненно и отвлеченно. Съ эпохи освобожденія общество глубоко заинтересовалось имъ и въ участіи общества образованіе почерпнуло великую живительную силу. Общество выставило цѣлый рядъ дѣятелей по образованію, для которыхъ педагогическіе вопросы стали дѣломъ жизни, дѣломъ свободнаго избранія, которые разрабатывали ихъ не по казенной надобности и за жалованье, а въ силу призванія.

Представить очеркъ развитія педагогическихъ идей въ Россіи въ послѣднія пятьдесятъ лѣтъ и составляетъ нашу задачу.

## ГЛАВА II.

### Старые и новые идеалы.

Обновлявшаяся русская жизнь не могла всецѣло и разомъ порвать съ царившими прежде порядками; новый міръ идей, новое міровоззрѣніе не могло не сохранить нѣкоторыхъ старыхъ понятій. Въ умахъ многихъ старыя понятія были очень крѣпки. Они такъ долго господствовали, были одобрены властями, признаны оффиціально обязательными для всѣхъ благонамѣренныхъ гражданъ. Было невѣроятно, чтобы такія идеи

сразу были оставлены и замѣнены новыми. Въ умахъ многихъ старое еще держалось и къ нему только понемножку присоединялись новыя воззрѣнія, образуя со старымъ довольно любопытную смѣсь. Новыя идеи просачивались всюду, вездѣ вѣяло новымъ духомъ, новыя начала проповѣдывались и въ литературѣ, и въ разговорахъ, семейныхъ и общественныхъ. Уйти отъ новшествъ было невозможно. Но, съ другой стороны, и старая педагогическая вѣра была еще крѣпка. Теоретической педагогики прежде почти не существовало, но нѣкоторый запасъ понятій, нужныхъ для веденія школъ и для семейнаго воспитанія, былъ. Старыя общія начала, съ остатками разныхъ частныхъ пріемовъ и воззрѣній дореформаціоннаго времени, соединялись съ новыми идеями, съ новой педагогіей.

До реформаціонной эпохи наше образованіе было строго государственнымъ, и всѣ учебныя заведенія подготовляли служилыхъ людей государству и различныхъ техниковъ. Каждому заведенію назначалась какая-либо спеціальная государственная задача, а семьѣ самая основная—пріученіе къ повиновенію властямъ, откуда и получался идеалъ семейнаго воспитанія, чтобы малютка былъ, выражаясь словами о. Михайловскаго, «угостителенъ и услужливъ» *). Если-же-бы малютка этихъ свойствъ не обнаружилъ, такъ какъ «своеволіе, можно сказать, прирождено дѣтямъ», тогда нужно поставить вопросъ «о переломѣ воли заблуждающейся», о томъ, чтобы «взять дитя въ свои руки» [2]), т.-е. въ ежовыя рукавицы.

Но въ тѣхъ-же самыхъ книгахъ, въ которыхъ такъ ясны еще слѣды старыхъ понятій, такъ живы идеалы минувшаго времени, нерѣдко встрѣчаются идеи совсѣмъ другого характера,—идеи, навѣянныя Западомъ, болѣе или менѣе научнаго свойства.

Такъ, напримѣръ, о. Владиславлевъ возстаетъ противъ тѣлесныхъ наказаній и называетъ ихъ «преступными». Если глава семьи—отецъ представляетъ въ себѣ образъ Христа, если жена отображаетъ въ себѣ церковь Христову, а дѣти суть чада церкви, то какъ можно согласить съ этими понятіями побои дѣтей? Тѣлесныя наказанія обличаютъ недоста-

---

[1]) Священникъ Михайловскій, „О религіозномъ воспитаніи дѣтей до школы“. Спб., 1875 г.

О. Базаровъ, „О христіанскомъ воспитаніи“. Карлсруэ. 1860 г.

токъ въ родителяхъ нравственной силы. Изъ семейныхъ взысканій допускаются слѣдующія: возбужденіе чувствъ раскаянія, выраженіе неудовольствія и гнѣва со стороны родителей, удаленіе дѣтей съ глазъ родителей и, наконецъ, самое тяжкое—лишеніе родительскаго благословенія. Неудобны и награды. Задача христіанской педагогики состоитъ въ томъ, чтобы пріучить ребенка стремиться къ истинно-доброй и полезной дѣятельности не ради внѣшнихъ корыстолюбивыхъ и честолюбивыхъ побужденій, но ради самого добра. Въ той-же книгѣ встрѣчаются замѣчанія о необходимости гигіеничности всей воспитательной обстановки, о свободѣ, простотѣ и естественности, какъ весьма важныхъ условіяхъ правильнаго образованія, и другія подобныя-же здравыя мысли [1]). Даже у о. Михаиловскаго можно найти совершенно правильныя замѣчанія, напримѣръ, о важности нянь, ихъ главнѣйшихъ свойствахъ и о нѣкоторыхъ другихъ предметахъ.

Усвоеніе и распространеніе подобныхъ идей нужно поставить въ прямую заслугу упомянутымъ авторамъ, такъ какъ усвоеніе новыхъ идей западной педагогіи совершалось туго. Нашъ первый «Педагогическій Журналъ» просуществовалъ всего два года и прекратился вслѣдствіе полнаго равнодушія педагоговъ къ такому изданію и вмѣстѣ къ идеямъ, излагавшимся въ журналѣ. А журналъ былъ хорошій, обстоятельно знакомилъ съ западной педагогіей. Педагогическіе журналы, появившіеся въ пятидесятыхъ годахъ, существовали недолго и отношеніе педагоговъ къ идеямъ, которыя проповѣдывались въ журналахъ, было не всегда благопріятнымъ. Такъ, одинъ изъ педагогическихъ журналовъ 50-хъ годовъ—«Журналъ для Воспитанія» проповѣдывалъ такія новыя истины: способъ преподаванія долженъ быть приноровленъ къ индивидуальности учащагося; не сообщеніе той или другой суммы свѣдѣній есть главное дѣло въ преподаваніи, а вообще умственное и нравственное развитіе ученика, укрѣпленіе и усовершенствованіе его способностей; въ ученіи необходимо предоставить ученику какъ можно болѣе свободы и самостоятельности, чтобы онъ привыкалъ самъ наблюдать и мыслить, потому что всякая сила развивается только отъ

---

[1]) Протоіерей Владиславлевъ, „Уроки по классу христіанской педагогики“. Москва. 1875 годъ. §§ 13, 26, 35, 75 и др.

упражненія, а отъ бездѣйствія глохнетъ; механическое заучиваніе уроковъ по книжкѣ никуда не годится, потому что убиваетъ мыслительныя силы учащагося, пріучая его относиться къ предмету пассивно и лишая его случая попытать собственныя силы; одно теоретическое ученіе безъ практики никуда не годится, какъ и практика безъ теоріи, а потому всякое свѣдѣніе немедленно должно прилагаться къ практикѣ и т. п. «Вообразите себѣ удивленіе нашихъ педагоговъ,—говоритъ педагогическій обозрѣватель «Учителя» (1864 г., ноябрь),—когда они услышали всѣ эти диковинныя вещи! Они сначала ушамъ своимъ не вѣрили (мы были свидѣтелями многихъ случаевъ, подтверждающихъ эти слова); иные сомнительно покачивали головами и, думая, что все, что ни пишется въ «Журналѣ для Воспитанія», принадлежитъ самому редактору, спрашивали другъ друга: «да ужъ онъ не тоголи»? и при этомъ многозначительно указывали себѣ на лобъ. Какъ-бы то ни было, однако-жъ эти неслыханныя вещи, вычитанныя нашими педагогами изъ «Журнала для Воспитанія», возбудили въ ихъ головахъ непривычный для нихъ процессъ мышленія. Мало-по-малу они стали смекать, что и дѣйствительно оно какъ будто-бы лучше дѣлать такъ, какъ совѣтуетъ «Журналъ для Воспитанія»; новыя воззрѣнія готовы были перейти въ дѣйствительность, приложиться къ дѣлу!»...

Если такъ относились къ новымъ идеямъ педагоги, то чего-же было ожидать отъ общества, отъ отцовъ и матерей? Очевидно, ихъ воспріятіе научныхъ педагогическихъ идей было еще болѣе затруднительнымъ и тугимъ, всякаго рода предразсудки по отношенію къ воспитанію дѣтей у нихъ были еще болѣе многочисленны и крѣпки. Въ 1843—1845 годахъ докторъ медицины и хирургіи Грумъ издалъ въ трехъ томахъ «Руководство къ воспитанію, образованію и сохраненію здоровья дѣтей». Въ немъ авторъ, между прочимъ, сообщалъ, что совсѣмъ доношенное дитя, или девятимѣсячное, имѣетъ въ длину, приблизительно, отъ 18 до 21 дюйма, вѣсу отъ 5 до 8 фунт. и т. д. Приведя эти данныя изъ книги Грума, педагогическій обозрѣватель «Учителя» (1862 г., октябрь), говоритъ: «вообразите себѣ молодую женщину, готовящуюся стать матерью и мечтающую о томъ, какимъ херувимчикомъ будетъ младенецъ, который у нея подъ сердцемъ. Мужъ даритъ ей

книгу г. Грума, съ тѣмъ, чтобы подготовить ее къ ея будущимъ обязанностямъ. Она раскрываетъ отдѣлъ «Новорожденное дитя» и читаетъ выписанныя нами строки. Какъ вы думаете, читатель, будетъ-ли она читать дальше? По нашему мнѣнію, едва-ли. Помилосердуйте! Мѣрить и вѣсить ея херувимчика, какъ кусокъ говядины. Да это покажется ей на первыхъ порахъ чуть-чуть не святотатствомъ... Конечно, отъ руководства нельзя ожидать, чтобы въ немъ принимались въ разсчетъ всѣ причуды материнской любви; но не менѣе того во всякой книгѣ необходимо принять во вниманіе склонности, настроеніе и степень развитія публики, для которой она назначается».

Такимъ образомъ, мысль о томъ, что нужно измѣрять длину новорожденныхъ дѣтей и взвѣшивать ихъ, казалась слишкомъ новой и удивительной не только матерямъ, которыя считали чуть не святотатствомъ производить такія измѣренія и взвѣшиванія ихъ «херувимчиковъ», но и самому обозрѣвателю, такъ какъ онъ считаетъ необходимымъ пощадить матерей отъ такихъ совѣтовъ. Если-бы онъ самъ былъ убѣжденъ въ цѣлесообразности такихъ мѣропріятій, то онъ, конечно, призналъ-бы, что рано или поздно нужно эти мѣропріятія проповѣдывать, и чѣмъ скорѣе, тѣмъ лучше, и такимъ образомъ столкнуться съ предразсудками матерей. Если-же не оспаривать ложныхъ воззрѣній матерей и не указывать имъ болѣе правильнаго отношенія къ дѣтямъ, то какъ-же и когда исчезнутъ материнскіе предразсудки? Вѣдь нельзя-же было ждать внезапнаго просвѣтленія и озаренія головъ матерей по этому предмету свыше!

Вообще педагогическое двоевѣріе было столь-же необходимо, какъ въ свое время и религіозное двоевѣріе. Это былъ необходимый моментъ въ развитіи общественнаго педагогическаго сознанія. Притомъ основныя начала прежняго періода — православіе, государственность, народность — встрѣтятся намъ и позднѣе въ видѣ разсужденій о значеніи религіознаго чувства при воспитаніи, о совмѣстномъ вліяніи государства и общества на образованіе и о національномъ воспитаніи. Новыя научныя педагогическія идеи лишь постепенно проникали въ общество и завладѣвали умами, вытѣсняя старыя представленія и тѣмъ осуждая ихъ на забвеніе, лишая ихъ силы въ практикѣ образованія. Посмотримъ теперь, какъ

новыя идеи выразились въ большей чистотѣ и послѣдовательности, какіе новые идеалы образованія возникли и укрѣпились.

Когда началось обновленіе русскаго общества и оно серьезно занялось вопросами воспитанія, тогда послѣдніе, насколько то было возможно, для лучшихъ и болѣе послѣдовательныхъ выразителей новыхъ идей, стали ставиться во всей ихъ широтѣ и научной основательности. Отнестись къ дѣлу поверхностно, кое-какъ, или сослаться на прежнія, старинныя начала, было неудобно. Нужно было все доказывать научно, а не ссылкой на давность и авторитеты; старые авторитеты и преданія теряли вѣру при перестройкѣ общества. Такимъ образомъ, съ развитіемъ преобразовательныхъ стремленій, и педагогическіе вопросы начали ставиться по новому.

Откуда-же было взяться большей научности и основательности въ постановкѣ педагогическихъ вопросовъ? Источниковъ для этого было два: можно было пытливымъ и серьезнымъ умамъ пристальнѣе вглядываться въ современныя потребности, стараться различать въ нихъ существенные запросы и мимолетныя настроенія, и двойнымъ путемъ самостоятельнаго наблюденія современнаго общественно-государственнаго движенія и размышленія о немъ и оцѣнки его попытаться, если не разрѣшить, то, по крайней мѣрѣ, указать пути къ удовлетворенію назрѣвшихъ образовательныхъ нуждъ; а то можно было обратиться за помощью къ болѣе опытнымъ въ педагогіи и болѣе просвѣщеннымъ народамъ и посмотрѣть, какъ у нихъ разрѣшались подобные вопросы. Изъ этихъ двухъ источниковъ, не безъ примѣси, конечно, нѣкоторыхъ прежнихъ понятій и воззрѣній, лучшіе представители новой русской педагогіи и почерпали средства для рѣшенія возникавшихъ педагогическихъ вопросовъ, причемъ у однихъ больше преобладали собственныя наблюденія и размышленія, а у другихъ идеи западно-европейской педагогіи, какъ научной, твердо обоснованной и провѣренной опытомъ жизни.

Педагогическіе идеалы, созданные такимъ путемъ, отличались, какъ основанные на наукѣ и мышленіи, общечеловѣческимъ характеромъ. Все временное, мѣстное, случайное тонуло въ вѣчномъ, общемъ и постоянномъ. Мыслители, бравшіяся за разрѣшеніе педагогическихъ вопросовъ, не имѣли въ виду удовлетворить лишь потребностямъ минуты; они хотѣли, удовлетворяя временную нужду, указать вмѣстѣ

съ тѣмъ вѣчное и постоянное въ данной области, положитъ такой твердый, надежный фундаментъ, на которомъ могло-бы строиться все дальнѣйшее образованіе русскаго народа, чтобы путемъ этого образованія русскій народъ братски вошелъ въ семью образованныхъ западно-европейскихъ народовъ.

---

## ГЛАВА III.

### Общечеловѣческіе идеалы.

Движеніе въ созданіи общечеловѣческихъ педагогическихъ идеаловъ было начато журналомъ «Морской Сборникъ» въ 1856 году. Редакція журнала объявила, что желаетъ помѣстить рядъ статей о воспитаніи молодыхъ людей, готовящихся къ морской службѣ. Какъ введеніе къ такимъ статьямъ, редакція напечатала разсужденіе Бема о воспитаніи вообще и вызывала желающихъ высказаться по этому предмету. Желающіе нашлись (Давыдовъ, Даль, Пироговъ), ихъ статьи были напечатаны и такимъ образомъ дѣло началось. Въ слѣдующемъ 1857 году открылись два новые педагогическіе журнала—«Журналъ для Воспитанія» Чумикова и «Русскій Педагогическій Вѣстникъ» Вышнеградскаго. И въ томъ, и въ другомъ журналѣ были помѣщены довольно обширныя статьи для выясненія сущности воспитанія, его задачъ и цѣлей. въ первомъ журналѣ П. Г. Рѣдкина, а во второмъ—редактора. Въ журналахъ, возникавшихъ въ шестидесятыхъ и семидесятыхъ годахъ, также обсуждался тотъ-же вопросъ; имъ занимались въ общей журналистикѣ, по этому же предмету выходили особыя книги. Такимъ образомъ вопросъ широко разросся.

Статья Бема, положившая у насъ начало разсужденіямъ о сущности, задачахъ и средствахъ общечеловѣческаго воспитанія, большого значенія не имѣетъ. Авторъ ея на 70 страницахъ представляетъ очеркъ всей педагогіи: опредѣленіе цѣли воспитанія, средствъ его, указаніе, какіе предметы и какъ должны преподаваться, распредѣленіе ежедневныхъ занятій въ школѣ, ученіе о наградахъ и наказаніяхъ, о значеніи наставника и пр. Это скорѣе конспектъ статьи, чѣмъ самая статья. Она важна тѣмъ, что послужила началомъ новаго

общественно-литературнаго движенія, что она раскрывала обществу весьма серьезную мысль, высказанную въ первыхъ строкахъ статьи, именно, что «едва-ли есть предметъ, болѣе достойный вниманія мыслящаго человѣка, какъ воспитаніе юношества». Для пониманія педагогическихъ идеаловъ времени несравненно важнѣе двѣ статьи, появившіяся вскорѣ послѣ статьи Бема и почти одновременно, статья Пирогова «Вопросы жизни» (во второй половинѣ 1856 г. (№ 9) въ «Морскомъ Сборникѣ») и Рѣдкина «Что такое воспитаніе?» (въ первыхъ трехъ книжкахъ «Журнала для Воспитанія» за 1857 годъ). На нихъ мы и остановимся.

Обѣ статьи имѣютъ нѣкоторыя общія черты, обѣ не порываютъ рѣзко съ кругомъ идеи, господствовавшихъ прежде, въ обѣихъ статьяхъ новыя идеи вводятся въ союзъ съ нѣкоторыми прежними. Статья Рѣдкина тяжелѣе, формальнѣе статьи Пирогова; послѣдняя болѣе живая, горячая и жизненная статья, чѣмъ первая. Статья Рѣдкина отличается нѣкоторымъ книжнымъ характеромъ, стремленіемъ устанавливать и разграничивать ходячія понятія, а не обсуждать прямо и непосредственно жизненные вопросы. А въ той, пироговской, статьѣ, прямо ставятся вопросы жизни.

Основа разсужденій Рѣдкина богословская, онъ часто приводитъ тексты изъ священнаго писанія и по общему характеру своихъ педагогическихъ убѣжденій приближается къ одному изъ главнѣйшихъ у насъ представителей богословскаго направленія въ педагогіи, къ архіепископу Евсевію [1]), съ тѣмъ различіемъ, что стремится дать въ воспитаніи широкое мѣсто и наукѣ, результатамъ западно-европейской педагогіи.

Человѣкъ по природѣ своей отражаетъ образъ Божій въ трехъ существенныхъ силахъ души: въ чувствѣ, умѣ и волѣ. Первородный грѣхъ помрачилъ въ насъ, но не уничтожилъ образъ Божій; чувство, умъ и воля, съ ихъ естественными стремленіями къ прекрасному, истинному и доброму, пребываютъ въ нашей душѣ. Но человѣку врождена не только склонность къ добру, но и къ злу, и эта склонность можетъ быть въ достаточной мѣрѣ преодолѣна только религіей. Истинное образованіе обнимаетъ всего человѣка нераздѣльно: тѣло,

1) О сочиненіи этого автора — „О воспитаніи дѣтей въ духѣ христіанскаго благочестія“ (4-е изд. 1887 г.) у насъ будетъ рѣчь въ своемъ мѣстѣ.



148669

чувство, умъ и волю въ ихъ единствѣ и цѣлостности. Изъ всѣхъ средствъ къ пріобрѣтенію истинной образованности самое важное, самое дѣйствительное и общее есть религія. Съ своимъ сильнымъ возбужденіемъ къ совершенству, къ истинѣ, къ добру, она доступна и близка всѣмъ и каждому. Да и предметовъ знанія только три: Богъ, человѣкъ и природа, такъ что, строго говоря, и наукъ всего три: богословіе, антропологія и естествовѣдѣніе. Самое высшее стремленіе, предписываемое человѣку его конечнымъ предназначеніемъ, есть подчиненіе волѣ Божіей.

Но, на ряду съ этими идеями богословскаго характера, у Рѣдкина замѣчается сильное параллельное теченіе другихъ мыслей, чисто научнаго содержанія. Онъ стремится тщательно опредѣлить, что такое воспитаніе, что такое образованіе, что такое образованіе формальное и реальное, можетъ-ли образованіе ограничиваться однимъ возбужденіемъ способностей или однимъ сообщеніемъ знаній и т. п. Но самая важная его мысль заключается въ указаніи на необходимость самообразованія. Рѣдкинъ на воспитаніе смотрѣлъ только какъ на кратчайшій путь къ самообразованію. Воспитатель долженъ безпрестанно возбуждать, укрѣплять и усиливать сознательную и свободную дѣятельность воспитанника, такъ, чтобы воспитанникъ былъ въ состояніи самъ пріобрѣсть потребные для самообразованія свѣтлый умъ и твердую волю. Воспитаніе не должно состоять во внѣшнемъ, какъ-бы механическомъ, наполненіи воспитанника разными свѣдѣніями, нравственными правилами и т. п., но и не можетъ ограничиваться однимъ возбужденіемъ внутреннихъ силъ воспитанника, а должно сообщать ему необходимые знанія и навыки. Коль скоро воспитанникъ будетъ въ состояніи самъ продолжать свое образованіе съ сознаніемъ и съ энергіей, воспитаніе оканчивается. Глубокій, важный смыслъ заключается въ изреченіи педагога Браубаха: «воспитаніе должно стремиться само себя уничтожить», т.-е. сдѣлать себя излишнимъ, ненужнымъ, дабы тѣмъ вѣрнѣе продлить свое существованіе въ видѣ самообразованія со стороны самого уже воспитанника.

«Воспитывайте-же, родители, дѣтей вашихъ въ духѣ красоты, истины и добра! Да освѣщаютъ эти божественныя идеи весь путь ихъ жизни! Да согрѣваютъ онѣ ихъ умъ и сердце во всѣхъ превратностяхъ судьбы! Да видятъ они въ красотѣ,

истинѣ и добрѣ Божество и поклоняются Ему, не творя себѣ кумира и никакого подобія Божія!»

Итакъ, начались въ русской педагогіи рѣчи о воспитаніи, какъ приготовленіи къ служенію идеаламъ истины, добра и красоты на почвѣ христіанской религіи. Все узкое и ограниченное, все чисто практическое и матеріальное было изгнано изъ воспитанія, ему были поставлены самыя широкія и высокія задачи. Воспитаніе русскихъ людей разсматривалось какъ общечеловѣческое воспитаніе, основныя начала котораго общи и обязательны для всѣхъ людей—варваровъ, эллиновъ и іудеевъ. Элементъ національности входитъ въ воспитаніе, какъ неизбѣжное условіе осуществленія общечеловѣческихъ началъ, вмѣстѣ съ личнымъ, индивидуальнымъ началомъ; но пока онъ не выдвигается, о немъ много не говорится: на первомъ планѣ широкія гуманныя задачи образованія.

Въ томъ-же духѣ и на ту-же тему написалъ Пироговъ свою знаменитую статью «Вопросы жизни». Въ ней онъ рѣшительно выступилъ на защиту общечеловѣческаго идеала воспитанія. «Быть человѣкомъ»—вотъ къ чему должно готовить воспитаніе, и вся статья есть простое развитіе этой мысли. Люди съ претензіей на умъ и чувства не могутъ двигаться по силѣ инерціи въ данномъ имъ направленіи, они непремѣнно задаются «роковыми вопросами жизни»: въ чемъ состоитъ цѣль нашей жизни? Каково наше назначеніе? Къ чему мы призваны? Чего должны искать мы? На такіе вопросы должно-бы давать отвѣтъ воспитаніе, но оно не даетъ ихъ по разнымъ причинамъ, вслѣдствіе чего мы сами должны рѣшать высшіе вопросы, сами вырабатывать твердыя и разумныя убѣжденія. Главныя основанія нашего воспитанія находятся въ совершенномъ разладѣ съ направленіемъ, которому слѣдуетъ общество. Мы—христіане и, слѣдовательно, главною основою нашего воспитанія служитъ откровеніе. Всѣ мы съ нашего дѣтства ознакомились съ мыслью о будущей жизни и должны считать настоящее приготовленіемъ къ будущему. Вникая-же въ существующее направленіе нашего общества, мы не находимъ въ его дѣйствіяхъ ни малѣйшаго слѣда этой мысли. Во всѣхъ обнаруженіяхъ практической и даже, отчасти, умственной жизни общества мы находимъ одно чисто матеріальное, почти торговое направленіе, основаніемъ кото-

рому служитъ идея о счастіи и наслажденіи въ здѣшней жизни. Общество твердитъ намъ: хочешь быть счастливымъ съ нами, оставь основную нравственную мысль твоего воспитанія. Но люди съ претензіей на умъ и чувство не могутъ помириться съ этимъ, роковые вопросы жизни предстаютъ предъ ихъ умомъ.

Единственное средство для разрѣшенія такихъ вопросовъ и пріобрѣтенія твердыхъ убѣжденій есть самопознаніе. Убѣжденія даются не каждому, они даръ неба. Только тотъ можетъ имѣть ихъ, кто хотя однажды проницательно взглянулъ на себя, точнѣе—въ себя. Начало перевоспитанія—познаніе себя. А это неимовѣрный трудъ. Самый главный результатъ самопознанія—сознаніе непрерывной борьбы между наружнымъ и внутреннимъ человѣкомъ, между влеченіями инстинктовъ и силою воли. Такая двойственность и есть наше зло, борьба съ двойственностью есть основная задача нашей дѣятельности. Побѣда надъ двойственностью ведетъ къ безсмертію, обѣщанному откровеніемъ. Кто дошелъ до убѣжденія въ необходимости борьбы съ двойственностью, тотъ убѣжденъ вмѣстѣ съ тѣмъ, и въ предстоящемъ ему безсмертіи. Но съ нашей двойственностью нужна борьба, а не вражда. Не враждуя съ матеріей, не враждуя съ окружающимъ міромъ, нужно вступить въ борьбу ради недосягаемаго на землѣ идеала. Вражда предполагаетъ ненависть, осуждаемую откровеніемъ; борьба-же—присутствіе духа и сознаніе внутренней силы, доставляемое вѣрою въ откровеніе и самопознаніемъ. «Боритесь безъ вражды. Любите то, съ чѣмъ вы вступаете въ борьбу; имѣйте привязанность къ тому, что вы хотите побѣдить». Въ предвѣчныхъ законахъ природы наше различіе добра отъ зла исчезаетъ. Наши понятія о добромъ и зломъ относительны. Тотъ для себя не золъ, кто не имѣетъ двойственности. Если природа снабдила кого-нибудь всѣми свойствами къ убійству, грабежу, разврату, не давъ ему ни воли, ни разсудка для удержанія инстинктовъ, ни малѣйшей способности къ отвлеченію, у того нѣтъ двойственности, и тотъ для себя не золъ. Онъ относительно себя совершенно таковъ-же, какъ и другой, котораго природа создала для любви и добродѣтели, но который также неспособенъ отвлекаться и созерцать себя. Но совсѣмъ другое дѣло—человѣкъ въ отношеніи къ другимъ людямъ.

Читая въ настоящее время эту, нѣкогда знаменитую, статью, надѣлавшую столько шума, съ перваго раза рѣшительно не понимаешь, какимъ образомъ она могла возбудить большой интересъ [1]). Статья представляетъ нѣсколько общихъ мыслей, только набросанныхъ, совсѣмъ неразвитыхъ и недоказанныхъ, мыслей, не блещущихъ ни особой новизной, ни глубиной. Идеалы, подобнымъ образомъ, очерченные, слишкомъ туманны и неопредѣленны, это какіе-то черточки, какіе-то обрывки мыслей, а не нѣчто цѣлое и стройное. Подобно Рѣдкину, Пироговъ стоитъ еще отчасти на богословской точкѣ зрѣнія при обсужденіи педагогическихъ вопросовъ и главная задача, указываемая имъ дѣятельности человѣка—борьба съ двойственностью нашей природы—есть извѣстное богословское ученіе о поврежденіи прекрасной первоначально человѣческой природы грѣхомъ и отсюда о двойственности человѣческаго существа, совмѣщающаго остатки добраго начала съ наклонностью къ грѣху и злу. Правда, этой мысли Пироговъ даетъ своеобразное развитіе, утверждая, что и величайшій злодѣй для себя не золъ, если не сознаетъ двойственности, т.-е. своего злодѣйства. Но такіе люди очень рѣдки, если они душевно здоровы, а главное-то, намъ не столько интересно знать, каковъ человѣкъ для себя, сколько чрезвычайно важно съ полною отчетливостью представлять, каковъ человѣкъ въ отношеніи къ другимъ, ибо въ этомъ и заключается нравственность. А злодѣй въ отношеніи къ другимъ есть объективно злодѣй, и обществу нужно его беречься. Частыя упоминанія Пирогова объ откровеніи, безсмертіи, весь тонъ его сужденій напоминаютъ убѣжденія проповѣдника, что признавалъ и самъ Пироговъ. «Люди съ притязаніями на умъ и чувство,—говоритъ онъ,—не хотятъ быть ни смиренными поклонниками мертвой буквы, ни дерзновенными противниками необходимаго на землѣ авторитета, ни суемудрыми поборниками грубаго матеріализма, ни восторженными поклонниками одного разума. Хотя этотъ идеалъ и пахнетъ проповѣдью, но онъ дѣйствительно таковъ».

Вообще «Вопросы жизни»—статья по содержанію довольно

---

[1]) Мы имѣли въ виду вторую редакцію „Вопросовъ жизни", отличающуюся отъ первой. Обсужденіе значенія этихъ двухъ редакцій для пониманія идей Пирогова мы оставляемъ до подготовляемаго спеціальнаго труда о Пироговѣ.

отвлеченная и написана не только въ высокомъ, но и приподнятомъ тонѣ и даже съ пафосомъ. Авторъ какъ будто боится говорить о важныхъ вопросахъ жизни простымъ языкомъ, спокойно, онъ какъ будто нарочно себя взвинчиваетъ. Впрочемъ, Пироговъ прямо высказываетъ убѣжденіе, что все высокое и прекрасное на землѣ—искусство, вдохновеніе, наука—не должно слишкомъ сродняться съ вседневною жизнью, изъ боязни утратить свою первобытную чистоту и запылиться прахомъ. Поэтому авторъ пишетъ отрывисто, часто образно и постоянно торжественно и нѣсколько туманно. «Вы вырвались изъ хороводовъ. Конецъ плаванію. Вы уже бросили испытующій взглядъ на кружащіяся толпы, съ которыми вы еще за часъ предъ этимъ такъ безсознательно кружились. Предъ вашими глазами Вальпургіева ночь земнаго бытія» и т. д. Опредѣленіе процесса отвлеченія авторъ даетъ такое: «нестройный хороводъ однихъ завѣтныхъ предчувствій, однихъ туманныхъ признаковъ мысли, вызванный вдохновеніемъ изъ бездонной глубины на видимый горизонтъ души—вотъ сущность отвлеченія».

Можетъ быть, все это и прекрасно сказано, краснорѣчиво и выражаетъ глубокія мысли, но, нельзя не сознаться, крайне туманно и даже не совсѣмъ вразумительно.

Чтобы правильно судить о статьѣ и идеяхъ Пирогова и понять ихъ большое историческое значеніе, нужно сравнивать ихъ не съ нынѣшними статьями и идеями, а съ современными—статьей Рѣдкина и со старыми дореформенными воспитательными идеалами. Тѣ идеалы были подчасъ довольно низменны и вообще шаблонны. Они вращались неизмѣнно въ однѣхъ и тѣхъ-же, издавна установленныхъ, рамкахъ. Пироговъ-же призываетъ къ провѣркѣ обычныхъ результатовъ воспитанія, указываетъ на ихъ несостоятельность и на необходимость самому, путемъ самопознанія, создать твердыя руководящія убѣжденія. Это совсѣмъ другія мысли, другой тонъ, хотя статья Пирогова, по своей туманности, болѣе сулила какого-то журавля въ небѣ, чѣмъ давала хотя-бы синицу въ руки читателямъ. «Священникъ объяснялъ вамъ откровеніе. Привеллегированные гувернеры, инспекторы, субъ-инспекторы, гувернантки, а иногда и сами родители смотрѣли за вашимъ поведеніемъ. Всевидящее око администраціи наблюдало, чтобы науки и искусства были вамъ излагаемы въ

духѣ извѣстныхъ началъ. Прозорливая цензура не давала вамъ читать безнравственныхъ книгъ. Отцы, опекуны, высокіе покровители и благодѣтельное начальство открыли вамъ путь къ карьерѣ. Послѣ такой обработки, кажется, вамъ ничего болѣе не остается дѣлать, какъ только то, что пекущимся о васъ хотѣлось, чтобы вы дѣлали. Это значитъ, чтобы вы, какъ струна, издавали извѣстный звукъ. Звучать для общей гармоніи, согласитесь, есть завидная участь. Но не тутъ-то было».

Это совсѣмъ другія рѣчи, другія мысли, другой тонъ, чѣмъ прежде. Въ прежнихъ идеалахъ царила вѣра, а здѣсь—критика; прежде господствовалъ авторитетъ, а теперь—самопознаніе, правда, авторитетовъ всецѣло не отрицающее; прежде призывали къ послушанію, къ переламыванію воли, а теперь говорятъ о свободномъ и самодѣятельномъ служеніи высокимъ идеаламъ.

Очевидно, новыя времена—новыя птицы; новыя птицы—новыя пѣсни.

Призывая къ рѣшенію вопросовъ жизни, Пироговъ самъ давалъ идеалъ довольно туманный. А жизнь между тѣмъ не ждала. приближалось освобожденіе крестьянъ, педагогамъ нужно было дѣйствовать, нужны были сейчасъ руководящіе идеалы и начала, совершенно живые и опредѣленные, уже готовые и сформулированные. Что было дѣлать, когда уже чувствовался, а послѣ эпохи освобожденія чрезвычайно усилился, образовательный голодъ, а своихъ запасовъ для его удовлетворенія оказалось очень мало? Ждать и голодать, пока вырастетъ своя педагогія? Но скоро-ли создашь свою? А голодъ не тетка. Гдѣ-же было искать совершенно ясный и опредѣленный, готовый идеалъ, руководящія педагогическія начала? Очевидно, тамъ, гдѣ уже давнымъ-давно и серьезно занимаются педагогическими вопросами,—въ Западной Европѣ и преимущественно у нѣмцевъ. Нѣмцы любятъ говорить объ общечеловѣческихъ идеалахъ, любятъ философствовать, у нихъ можно найти не только нѣчто специфически нѣмецкое, но и пригодное для всѣхъ народовъ и странъ. Всѣ мы люди, всѣ человѣки, а потому пригодное одному народу, пригодно и другимъ. Нѣмцы не на лунѣ живутъ, брать у нихъ, какъ сосѣдей, можно смѣло, никакой бѣды и вреда отъ этого не будетъ. Пожалуй, можно взятое нѣсколько измѣнить и приспособить къ русской почвѣ. И вотъ русскіе педагоги не

только пошли въ науку къ нѣмцамъ, но и начали обирать ихъ со всѣхъ сторонъ.

Нѣмецкое опредѣленіе воспитанія таково: воспитаніе есть «гармоническое и равномѣрное развитіе человѣческихъ силъ» или подробнѣе: «развитіе человѣческихъ силъ методомъ, основаннымъ на природѣ духа, раскрывающимъ всякую способность духа, будящимъ и питающимъ всякій природный принципъ жизни, избѣгающимъ всякаго односторонняго развитія и заботливо развивающимъ всѣ побужденія, на которыя опираются сила и достоинство человѣка» [1]). Опредѣленіе, очевидно, общечеловѣческое, въ которомъ имѣется въ виду воспитаніе не какого-либо опредѣленнаго народа, но просто человѣка, безъ различія національностей.

Это общее опредѣленіе было пополнено и разъяснено нашими педагогическими журналами. Изъ нихъ мы остановимся на разъясненіи трехъ наиболѣе важныхъ понятій: понятія развитія «Журналомъ для Воспитанія», всесторонней равномѣрности воспитанія г. Щербачевымъ и высшаго начала воспитанія и образованія—«Учителемъ».

Что значитъ развивать? Всю задачу воспитанія можно опредѣлить однимъ словомъ—развитіе. Искусство-же развивать состоитъ въ возбужденіи органа къ дѣятельности по мѣрѣ силъ его, т.-е. настолько, чтобы онъ въ состояніи былъ переработать въ себѣ полученное впечатлѣніе. Воспитатель долженъ развивать питомцевъ своихъ до высшаго идеала истины, свободы и любви; долженъ совершенствовать природу. Если онъ этого не умѣетъ, то не можетъ называться воспитателемъ.

Развивать—значитъ не вдалбливать, не вколачивать, но пробуждать дремлющія силы, способствовать проявленію кроющагося въ глубинѣ души подобія Божія и дать ему стройную форму, т.-е. представить его во всей красотѣ.

Развивать—значитъ не влагать въ ребенка что-либо чуждое человѣческой природѣ, а только давать ясное выраженіе тому, что въ немъ уже есть, приводя все въ гармоническое согласіе.

Развивать—значитъ, слѣдовательно, обращаться съ ребенкомъ сообразно его природѣ. Въ каждомъ ребенкѣ про-

[1]) Бэнъ, „Воспитаніе, какъ предметъ науки“. Перев. съ англ. Резенера. Спб. 1879 г., стр. 1.

ляется цѣлый міръ, полный живой космосъ; но въ каждомъ иначе. Каждый носитъ общее имя человѣка, но, тѣмъ не менѣе, единственъ въ своемъ родѣ, т.-е. индивидуумъ (особь), которому подобнаго нѣтъ, не было и не будетъ.

Поэтому не воспитывайте по общепринятой, неизмѣнной мѣркѣ; дѣти не должны выходить изъ воспитательнаго заведенія, какъ дюжинный товаръ изъ завода. Развивайте индивидуальныя способности каждаго, но не забывайте и общечеловѣческихъ свойствъ; уважайте врожденныя силы ребенка, а не уничтожайте ихъ, и ведите дитя такъ, чтобы оно проникалось нравственностью божественнаго и человѣческаго міра, а не противопоставляло ему свое самолюбивое я.

Развитіе и обособленіе (индивидуализація) — въ этихъ двухъ понятіяхъ заключается вся тайна воспитателя, на нихъ единственно основана истинная метода естественнаго воспитанія [1]).

Такое пониманіе воспитанія, какъ искусства развитія и возбужденія организма, безъ всякой оговорки о необходимости пріобрѣтенія знаній для правильнаго развитія, повело на практикѣ къ совершенно односторонней и крайне недостаточной постановкѣ всего образованія. Появился цѣлый рядъ педагоговъ, которые мало заботились объ обогащеніи себя свѣдѣніями по извѣстной наукѣ, а считали достаточнымъ узнать кое-что и потомъ ознакомиться съ методикой предмета. Съ такимъ скуднымъ умственнымъ багажемъ они пускались въ учительство, уповая, что ихъ дѣло развивать дѣтей, возбуждать ихъ умы, а не сообщать свѣдѣнія. Сообщеніе свѣдѣній представлялось чѣмъ-то механическимъ, требовавшимъ заучиванья, долбни и всѣхъ принадлежностей старой школы, совершенно неудобныхъ и даже неприличныхъ въ новой. Въ новой все должно быть по новому. Въ старой царило заучиваніе наизусть отъ сихъ до сихъ, а въ новой совсѣмъ нѣтъ заучиванья. Здѣсь все берутъ пониманіемъ, здѣсь развиваютъ, возбуждаютъ способности, а не обременяютъ память. Вслѣдствіе этого учителя оказывались часто малознающими болтунами, которые и сами не знали толкомъ преподаваемаго предмета и, понятно, не могли обучить ему надлежащимъ образомъ и своихъ учениковъ. И учитель, и ученики доволь-

---

[1]) „Журналъ для Воспитанія“. 1358 г. № 7.

ствовались общими фразами, приблизительнымъ пониманіемъ, тщательно избѣгая фактичности и точности. Свой урокъ по исторіи одинъ гимназистъ старшихъ классовъ отвѣчалъ, приблизительно, такъ: «ну, такъ этотъ—какъ его—ну, тамъ царь ихъ или предводитель одинъ разъ пошелъ къ этимъ—какъ ихъ—къ сосѣднему народу и... побѣдилъ его... а черезъ нѣсколько времени его собственное царство было разрушено однимъ воинственнымъ царемъ». При этомъ молодой человѣкъ своими жестами и произношеніемъ старался показать полное презрѣніе къ числамъ и именамъ; когда-же, при постановкѣ ему единицы, его спросили, отчего онъ ихъ не знаетъ. отвѣчалъ оскорбленно-ироническимъ тономъ: «я это читалъ. но не зубрить-же на память всѣ года». Тогда любили приблизительность въ самомъ широкомъ смыслѣ и часто опредѣляли эпохи царствованія Петра или Карла Великаго столѣтіями двумя впередъ или назадъ; прикосновенія-же точныхъ наукъ. участія вѣса и мѣры не терпѣли [1]).

Нѣмецкій идеалъ *всесторонняго* гармоническаго развитія доводился у насъ иногда также до крайностей. Одинъ русскій педагогъ такъ разсуждалъ: главная обязанность воспитателя заключается въ развитіи всѣхъ силъ души одновременно. Если-же окажется, что одинъ силы развиты болѣе другихъ, то для достиженія равномѣрнаго ихъ развитія необходимо: первыя, т.-е. слабѣйшія, подвергать упражненію. Такимъ образомъ душевныя силы подвергаются выравниванію по аршину, какъ солдаты въ строю (а педагогъ-то, кстати, былъ военный) и ни одна не должна выдаваться предъ другими. Но этимъ общимъ указаніемъ о равненіи силъ нашъ педагогъ не ограничился, онъ пошелъ далѣе.

Если воспитатель замѣтитъ, разсуждалъ русскій военный педагогъ, что воспитанникъ отъ природы одаренъ одною силою въ большей степени, чѣмъ другой. то на обязанности его лежитъ подвергнуть наибольшему упражненію слабѣйшую силу и тѣмъ содѣйствовать, по возможности, къ возстановленію равновѣсія. «Бываютъ случаи, когда природа производитъ геніевъ, т.-е. людей, въ которыхъ одна способность значительно преобладаетъ надъ всѣми другими; люди эти, хотя и по справедливости считаются благодѣтелями рода человѣ-

---

[1]) „Русскій Вѣстникъ“ 1862. Ст. Маркова, „Теорія и практика Яснополянской школы“

ческаго. но, вслѣдствіе своей односторонности, они бываютъ большею частью педантами, эгоистами; въ нихъ замѣчается явное пристрастіе къ любимой ими наукѣ или искусству и развивается нерѣдко въ значительной степени высокомѣріе; воспитывать этихъ людей трудно, потому что природа сильнѣе человѣка» [1]).

Только храбрость военнаго человѣка могла поддержать автора въ такомъ отважномъ разсужденіи, но никакъ не разумъ. Авторъ твердо заучилъ, что развивать нужно одновременно и равномѣрно. Тотъ фактъ, что всѣ люди отличаются неравномѣрностью дарованій, его нисколько не пугаетъ: выровнять всѣхъ, сильное сократить, слабое вытянуть. А какъ же быть съ геніями? Вѣдь у нихъ способности тоже неравномѣрны? Геніи, положимъ, небезполезны, но во всякомъ случаѣ педанты, эгоисты и высокомѣрные люди. Ихъ тоже-бы подтянуть и выравнять. Вотъ нашелся какой правовѣрный и фанатическій послѣдователь нѣмецкой теоріи. Страшный педагогъ, дошедшій до геркулесовыхъ столбовъ подражательности нѣмцамъ.

Желая совершенно опредѣленно очертить свой педагогическій идеалъ, редакція журнала «Учитель» посвятила выясненію его цѣлый рядъ статей (за 1863 годъ) и, между прочимъ, прямо поставила вопросъ о высшемъ принципѣ воспитанія и образованія. Пользуясь сочиненіями двухъ нѣмецкихъ писателей-педагоговъ, Дистервега и Браубаха, редакція разрѣшила поставленный вопросъ такъ: высшій принципъ воспитанія и образованія не подлежитъ никакимъ доказательствамъ и не нуждается въ нихъ; онъ есть самое всеобщее педагогическое положеніе; онъ можетъ быть только одинъ и отличается притомъ чисто формальнымъ характеромъ. Указаннымъ требованіямъ удовлетворяетъ начало естественности воспитанія. Положеніе: «воспитывай человѣка сообразно съ его природой» не подлежитъ никакому доказательству и не нуждается въ немъ, оно есть положеніе вполнѣ всеобщее, первое и послѣднее основаніе всей педагогики, положеніе притомъ вполнѣ формальное, пополняемое, впрочемъ, добавочнымъ: воспитаніе и образованіе должны сообразоваться съ состояніемъ просвѣщенія въ извѣстное время. Эта добавка

[1]) Щербачевъ, „Бесѣды о воспитаніи“. Москва, 1876 г., стр. 9, 51.

не суживаетъ перваго принципа и не противорѣчитъ ему, она даетъ ему лишь большую ясность и опредѣленность. Она требуетъ отдѣленія общаго образованія отъ спеціальнаго и полученія прежде перваго, а потомъ второго. Только тогда человѣкъ и будетъ истинно образованнымъ, вполнѣ правильно развитымъ умственно и нравственно, способнымъ выполнять и свое спеціальное дѣло, и свои семейныя, общественныя, гражданскія и общечеловѣческія обязанности.

Съ этой точки зрѣнія намѣченный идеалъ дополнялся болѣе частными чертами и разными подробностями, въ родѣ слѣдующихъ: всѣ здоровые люди имѣютъ отъ природы общія человѣческія способности, что и даетъ возможность указать общія начала человѣческаго образованія; общія человѣческія способности однѣ и тѣ-же, какъ у мужчины, такъ и у женщины, и все различіе между ними зависитъ отъ взаимнаго сочетанія способностей въ различныхъ полахъ; каждое сотворенное существо выходитъ прекраснымъ изъ рукъ природы; каждый человѣкъ имѣетъ личныя свойства. Въ приведеніи человѣка къ сознанію своей личности и состоитъ все воспитаніе и др.

Читатель легко замѣтитъ, что авторы (статьи «Объ основныхъ положеніяхъ педагогики», которыя мы имѣли въ виду, не подписаны и исходили, вѣроятно, отъ редакторовъ журнала) охарактеризованнаго идеала нигдѣ не говорятъ о національности воспитанія и образованія. Люди, какъ будто-бы, только общечеловѣки, мужчины и женщины, личности, но не русскіе, нѣмцы, англичане; есть, какъ будто-бы, только естественныя различія между людьми, но не народныя и соціальныя. Послѣднія во всякомъ случаѣ не выдвинуты.

Такой идеалъ, такіе взгляды пришлись юной русской педагогіи по душѣ. Они открывали широкую дверь всякимъ педагогическимъ заимствованіямъ у иностранцевъ, особенно же у нѣмцевъ, и заимствованія начались самою широкою рукою.

Заимствованія происходили въ самыхъ различныхъ формахъ: русскіе педагоги толпами устремились къ нѣмцамъ самолично учиться педагогіи, чтобы самимъ все видѣть, высмотрѣть и привести на родину послѣднее слово педагогической нѣмецкой науки; чиновники министерствъ получали казенныя командировки заграницу, какъ скоро возникала въ

министерствѣ мысль о какой-либо реформѣ; усвоялись нѣмецкіе методы преподаванія по грамотѣ, письму, ариѳметикѣ, географіи и всѣмъ другимъ предметамъ; переводились нѣмецкія книги и статьи по различнымъ отдѣламъ педагогической науки; цѣлые журналы педагогическіе издавались съ помощью нѣмцевъ. Въ программѣ журнала «Учитель» (за 1861 годъ), послѣ указанія отдѣловъ изданія, значится слѣдующее: «Но откуда, спросятъ насъ, мы будемъ черпать наши матеріалы? Германія есть настоящая родина науки вообще и педагогики въ особенности; будучи знакомы съ богатою литературою ея, какъ популярно-научною, такъ и спеціально педагогическою, мы будемъ пользоваться этимъ источникомъ и брать все годное для нашей цѣли. Съ тѣмъ вмѣстѣ мы будемъ пользоваться и литературою другихъ народовъ, особенно англичанъ; словомъ, будемъ брать хорошее, гдѣ оно встрѣтится». Редакторъ журнала «Воспитаніе» (прежде назывался «Журналъ для Воспитанія») Чумиковъ, прекращая изданіе своего журнала, въ статьѣ «На прощаніе» (№ 12, 1863 г.) говорилъ: «мы стали, ни мало не маскируясь, проводить педагогическія истины устами западныхъ авторитетовъ. Поэтому упрекъ къ германофильствѣ заслуженъ нами едва-ли не въ большей степени, нежели почтенною редакціею другого педагогическаго журнала» (разумѣется «Учитель»). Чумиковъ сообщаетъ, что первый отдѣлъ журнала «Воспитанія» былъ наполняемъ почти сплошь переводными статьями. Каждый русскій педагогъ тащилъ отъ нѣмца все, что ему нравилось: одного прельщала послѣдовательность нѣмца въ обученіи счету, что онъ начинаетъ учить съ единицы и сидитъ на единицѣ двѣ недѣли, и восхищенный русскій педагогъ предлагалъ ввести этотъ прекрасный пріемъ въ отечественныя школы; другого русскаго искателя новой педагогической вѣры поражала необычайная наглядность нѣмецкой методы, простиравшаяся на все безъ исключенія, и вотъ, вернувшись на родину, педагогъ шелъ въ классъ, вооружившись, для наглядности, маленькой шваброй, граблями и косой, хотя учащіеся отлично и давно были знакомы съ этими вещами; третій русскій педагогъ увлекался манерой нѣмца преподавать исторію наоборотъ, т.-е. начинать не съ Адама, и постепенно итти къ настоящему времени, а начинать съ настоящаго и только въ концѣ курса доходить до Адама и, если

не встрѣчалъ препятствія со стороны начальства. то благополучно и вводилъ эту удивительную методу. Даже учителя народныхъ школъ, не умѣвшіе грамотно писать по-русски, и тѣ бредили Денцшемъ и Вурстомъ. Словомъ, совершалась какая-то вакханалія по части заимствованія педагогическихъ идей, методовъ и пріемовъ у нѣмцевъ, причемъ сомнѣнія въ пользѣ заимствованнаго не допускались. Когда находились скептики и спрашивали, дѣйствительно-ли уже такъ хорошо все заимствованное, тогда имъ говорили: «а знаменитыій Песталоцци, а Дистервегъ, а Денцшъ, а Вурстъ, а методика, эвристика, дидактика, концентризмъ?» и смѣльчаки махали рукой и говорили: «ну, Богъ съ ними. Они лучше знаютъ» (Толстой).

Заимствовались не только частные пріемы и методы преподаванія, заимствовались не только общія руководящія идеи и цѣлыя педагогическія міросозерцанія, заимствовались даже люди, выполнители началъ нѣмецкой педагогіи. Министерство просвѣщенія при министрѣ Толстомъ выписывало нѣмцевъ и чеховъ въ учителя русскихъ гимназій и даже въ инспектора и директора, хотя эти иностранцы и не умѣли говорить по-русски; у нѣмцевъ была открыта русская семинарія для подготовки учителей въ русскія среднія учебныя заведенія; разные планы, программы и системы, предполагавшіеся ко введенію въ русскія школы, были предварительно посылаемы на просмотръ и одобреніе заграничныхъ ученыхъ и педагоговъ—мы, дескать, сами не знаемъ, что намъ нужно и хорошо; научите пожалуйста; вы, нѣмцы, народъ умный. Дальше такого раболѣпства предъ заграницей итти было невозможно, очевидно, должна была наступить реакція. Съ трудомъ вѣрится, чтобы 30 лѣтъ назадъ директоръ русскаго учебнаго заведенія могъ утверждать, что учитель для него то-же, что наборщикъ для метраншажа, что для учащихся совершенно безразлично, русскій или не русскій человѣкъ имъ преподаетъ, лишь-бы преподавалъ дѣло [1]).

Въ настоящее время, когда увлеченіе нѣмецкой педагогіей улеглось, недостатки и смѣшныя стороны этого педагогическаго движенія совершенно ясны и понятны. Но было-бы совершенно несправедливо видѣть въ этомъ движеніи лишь недостатки и смѣшныя стороны. Оно сослужило хорошую

---

[1]) Скворцовъ, „Недуги нашего учебнаго дѣла“. М. 1896. 147—8

службу русскому просвѣщенію и являлось трудно устранимымъ моментомъ въ исторіи русской педагогіи.

Когда настала крайняя нужда въ педагогическихъ знаніяхъ, а ихъ не было, что-же было дѣлать русскимъ педагогамъ? Ждать было нельзя. Винить ихъ за то, что они впопыхахъ хватали все, что находили подходящаго у нѣмцевъ и, не переработавъ, переносили на русскую почву, нѣтъ основанія; слѣдуетъ винить наше предшествующее педагогическое невѣжество, наше предшествующее скудное развитіе, не заготовившее никакихъ запасовъ, не собравшее достаточно опыта и не оформившее его въ стройную педагогическую теорію. Пятидесятые, сороковые, тридцатые и раньшіе годы виною того, что въ шестидесятыхъ и семидесятыхъ годахъ мы набросились на нѣмецкую педагогію.

Не слѣдуетъ забывать и того, что увлеченіе нѣмецкой педагогіей быстро ознакомило насъ со всѣми результатами западно-европейскихъ педагогическихъ работъ, поставило насъ въ курсѣ дѣла. Безъ такого знакомства собственная педагогія развиваться не могла; пришлось-бы вновь открывать Америку и ломиться въ открытую дверь. На почвѣ данныхъ нѣмецкой педагогіи мы могли итти дальше и строить свою педагогію. Если мы будемъ разсматривать нѣнышнюю постановку у насъ учебнаго дѣла, нынѣшнія методики, дидактики, современные пріемы обученія и пособія, то должны будемъ признать, что всѣ онѣ имѣютъ свой корень въ заимствованіяхъ у нѣмцевъ, въ тѣхъ наскоро нахватанныхъ и непереработанныхъ пріемахъ и методахъ, которые примѣнялись у насъ и распространялись въ шестидесятыхъ и семидесятыхъ годахъ. Какъ-бы то ни было, а, благодаря нѣмецкой педагогіи, школьное дѣло у насъ совершенно перестроилось. Старинное продолжительное и безтолковое ученье грамотѣ, счету, письму исчезло и замѣнилось толковымъ и быстрымъ; прежняя суровая дисциплина потеряла свою прежнюю суровость и сдѣлалась сравнительно мягкой; даже средняя школа, наименѣе поддавшаяся новшествамъ, и та испытала на себѣ благотворное вліяніе увлеченія нѣмецкой педагогіей. Слѣдовательно, послѣдняя, какъ ни какъ, но сослужила хорошую службу русской педагогіи и русскому просвѣщенію, въ настоящее время мы пожинаемъ болѣе или менѣе зрѣлые плоды осмѣяннаго движенія шестидесятыхъ и семидесятыхъ годовъ,

а потому и относиться къ этому движенію лишь съ отрицательной стороны не имѣемъ никакого права. Русская пословица говоритъ: «не плюй въ колодезь, пригодится водицы напиться». Но не слѣдуетъ плевать и въ тотъ колодецъ, изъ котораго мы уже попили воды.

## ГЛАВА IV.

### Національный идеалъ,

Причины, которыми обусловливались возникновеніе и развитіе національнаго направленія въ новой русской педагогіи, были различны. Логическое развитіе педагогическихъ идей въ Россіи въ новое время необходимо приводило къ такому направленію. Начавшись идеями универсальными, общечеловѣческими, новое педагогическое движеніе быстро перешло въ западно-европейское, въ широкое заимствованіе у западныхъ народовъ ихъ школьнаго и вообще педагогическаго опыта—методовъ, программъ, пріемовъ, учебниковъ, капитальныхъ и второстепенныхъ педагогическихъ произведеній. Широко развившись, это направленіе естественно должно было породить реакцію, естественно долженъ былъ возникнуть вопросъ: да зачѣмъ-же брать у иностранцевъ? Неужели мы ничего не можемъ создать сами? Неужели у насъ нѣтъ ничего своего? Да и пригодно-ли намъ заимствованіе у иностранцевъ,—вѣдь тѣ выдумывали для себя, а не для насъ.

Тѣ русскіе педагоги, которые ѣздили за границу для непосредственнаго ознакомленія со школьнымъ дѣломъ на западѣ Европы, встрѣчали тамъ весьма опредѣленно выраженный національный характеръ школъ и образованія. У нѣмцевъ были свои національныя школы, у французовъ свои, у англичанъ свои. Естественно возникалъ вопросъ: а у насъ какъ-же? Неужели все будетъ только заимствованное, чужое, а своего ничего? Вѣдь мы то-же нація, нашему государству минула уже тысяча лѣтъ. Пора намъ подумать и о своемъ національномъ образованіи.

Наконецъ, теоретическія разсужденія о сущности національной жизни, историческихъ судьбахъ и назначеніи націй

приводили къ тому-же заключенію, что у каждой націи должно быть свое, національное, образованіе, не заимствованное у другихъ, созданное самолично, на основаніи своего историческаго опыта, своихъ потребностей и идеаловъ.

Подъ давленіемъ этихъ различныхъ причинъ у насъ возникло и развилось національное направленіе въ новой педагогіи, къ главнымъ представителямъ котораго нужно отнести Ушинскаго и Стоюнина [1]).

## К. Д. Ушинскій.

Впервые необходимость національной школы и національной педагогіи была заявлена Ушинскимъ. Къ такому взгляду Ушинскій пришелъ не путемъ практическихъ наблюденій надъ своеобразнымъ складомъ русской школы, а путемъ чисто теоретическаго, книжнаго изслѣдованія. Позднѣе къ тому-же взгляду приводили его наблюденія какъ надъ русской, такъ и заграничной, преимущественно швейцарской, школой, и нѣмецкой и русской педагогической литературой. По мнѣнію Ушинскаго, общечеловѣческой теоріи воспитанія быть не можетъ; всякая теорія воспитанія есть и можетъ быть только національной. Слѣдовательно, если въ Россіи когда-либо будетъ создана педагогическая теорія и будетъ налажено школьное дѣло, то они, несомнѣнно, получатъ національный характеръ. Разсмотримъ соображенія Ушинскаго по настоящему вопросу.

Ушинскій изслѣдовалъ характеръ образованія у главнѣйшихъ культурныхъ народовъ—нѣмцевъ, французовъ, англичанъ, сѣверо-американцевъ—и пришелъ къ заключенію, что de facto воспитаніе и школы повсюду народны. Такъ какъ онъ писалъ въ то время, когда у насъ начиналось уже увлеченіе нѣмецкой педагогіей, какъ общечеловѣческой, то интересно обратить вниманіе на его соображенія о національномъ характерѣ нѣмецкой педагогіи [1]).

[1]) Кромѣ того, у насъ былъ цѣлый рядъ дѣятелей, посвятившихъ свои силы созданію собственно національной народной школы, каковы: Л. Толстой, Корфъ, Рачинскій и нѣкоторые защитники перковно-приходской школы. Но объ этихъ послѣднихъ дѣятеляхъ у насъ будетъ рѣчь въ своемъ мѣстѣ.

[1]) Его статья „О народности въ общественномъ воспитаніи“ была напечатана въ „Журналѣ для Воспитанія“ въ 1857—1858 годахъ.

Нѣмецкая педагогика—наука чисто нѣмецкая. Идеалъ человѣка, воспитаніе котораго разрабатываетъ нѣмецкая педагогика, есть совершеннѣйшій нѣмецъ. Въ Германіи наука и ученость являются окончательною цѣлью, къ которой направлено все воспитаніе. Человѣкъ ученый и человѣкъ хорошо воспитанный—для нѣмца одно и то-же. Умѣнье приложить знаніе къ дѣлу, укрѣпленіе душевныхъ способностей, развитіе характера, внѣшняя полировка человѣка составляютъ для нѣмецкой педагогики второстепенные вопросы. Она и на самый характеръ человѣка думаетъ дѣйствовать не иначе, какъ чрезъ посредство знаній. Такая педагогика, вылившаяся изъ особенностей германскаго характера, съ своей стороны, имѣла вліяніе на развитіе этой особенности.

Въ Германіи мысль о народности воспитанія, если иногда и высказывается вскользь, то никогда не оказываетъ вліянія на самыя правила педагогики, что, конечно, не мѣшаетъ системѣ германскаго воспитанія быть вполнѣ народною на дѣлѣ. Германская педагогика думаетъ строить свою теорію воспитанія на основаніи общихъ свойствъ и потребностей человѣка. Она, конечно, заботится о приготовленіи человѣка къ общественной жизни; но разумѣетъ подъ этимъ именемъ общественную жизнь какого-то абстрактнаго христіанскаго народа и христіанскаго государства вообще. Образованіе человѣка вообще, гражданина какого-то абстрактнаго всеобщаго государства, гражданина всего міра, отрѣшеннаго отъ всѣхъ конкретныхъ опредѣленій, составляетъ предметъ нѣмецкой педагогики, основаніе всѣхъ ея теорій и цѣль всѣхъ ея стремленій. Она отъ души вѣритъ въ универсальность этого идеала и, создавая теорію его развитія въ новыхъ поколѣніяхъ, думаетъ создать универсальные законы воспитанія, основанные на разумѣ и обязательные, какъ законы науки, одинаково для всѣхъ народовъ. Но это стремленіе къ универсальности есть конкретнѣйшее выраженіе чисто германскаго характера, а универсальная педагогическая наука есть чисто нѣмецкая система воспитанія, соотвѣтствующая, какъ нельзя болѣе, нѣмецкому характеру и совершенно противорѣчащая характерамъ другихъ народовъ. Стремясь къ образованію человѣка вообще, нѣмецкая педагогика совершенно послѣдовательно, хотя и безсознательно, разрабатываетъ правила обра-

зованія человѣка, живущаго наукою и для науки, разрабатываетъ идеалъ германской жизни.

Если-же педагогика есть универсальная наука, то раціональная система этой науки, обрабатываемая преимущественно въ Германіи, однаково обязательна для всѣхъ народовъ, и все, что несогласно съ ея положеніями, есть ошибка или отсталость Для большинства германскихъ педагоговъ система германской педагогики есть образецъ, къ достиженію котораго должны стремиться другіе народы.

Такимъ образомъ, съ нѣмецкой точки зрѣнія, русскіе педагоги были правы, когда они такъ усердно насаждали въ Россіи нѣмецкую педагогію; съ точки-же зрѣнія Ушинскаго они были совершенно неправы, потому что нѣмецкая педагогія не общечеловѣческая, а строго національная, и потому для Россіи, очевидно, непригодна. Русскимъ педагогамъ нужно было создавать свою педагогію, а не заимствовать ее у нѣмцевъ.

Еще въ глубокой древности одинъ изъ нашихъ предковъ-славянъ записалъ (въ «Судѣ Любуши») мудрое правило:

Намъ не хвально въ нѣмцахъ искать правду,
У насъ правда—по закону святу!

Всѣ системы образованія и всѣ педагогіи народны. Въ чемъ-же заключаются причины народности образованія?

Причины народности образованія слѣдующія: въ основаніи особой идеи воспитанія у каждаго народа лежитъ особенная идея о человѣкѣ, о томъ, каковъ долженъ быть человѣкъ по понятіямъ народа, въ извѣстный періодъ народнаго развитія. Каждый народъ имѣетъ свой особенный идеалъ человѣка и требуетъ отъ своего воспитанія воспроизведенія этого идеала въ отдѣльныхъ личностяхъ. Идеалъ человѣка у каждаго народа соотвѣтствуетъ народному характеру, опредѣляется общественною жизнью народа, развивается вмѣстѣ съ его развитіемъ, и выясненіе этого идеала составляетъ главнѣйшую задачу каждой народной литературы, литература каждаго народа преслѣдуетъ свой особенный идеалъ человѣка. Народный идеалъ человѣка видоизмѣняется въ каждомъ народѣ по сословіямъ, но всѣ эти видоизмѣненія носятъ одинъ и тотъ-же національный типъ въ разныхъ степеняхъ его развитія, это—отраженіе одного и того-же образа въ разныхъ сферахъ общества.

Народный идеалъ человѣка, къ какому-бы вѣку онъ ни принадлежалъ, всегда хорошъ относительно этого вѣка; въ глубинѣ души каждаго, принадлежащаго къ извѣстному народу, шевелятся черты народнаго идеала, и каждый желаетъ осуществленія идеала въ близкихъ его сердцу; въ чувствѣ народности коренится свойство тѣхъ требованій, которыя предъявляются обществомъ воспитанію. Большее или меньшее вліяніе понятій народа о воспитаніи и народнаго педагогическаго идеала на самое устройство общественнаго образованія и его направленіе зависитъ отъ положенія общества по отношенію къ общественному воспитанію и отъ большей или меньшей степени ясности самого понятія о воспитаніи, живущаго въ обществѣ. Чѣмъ опредѣленнѣе высказалось общественное мнѣніе по воспитательнымъ вопросамъ и чѣмъ въ большей зависимости отъ общественнаго мнѣнія находится самая система общественнаго воспитанія, тѣмъ болѣе и яснѣе выражаетъ оно народный характеръ. Но, во всякомъ случаѣ, какъ-бы ни было удалено общество отъ дѣла воспитанія и какъ-бы ни была ему чужда образовательная система, въ ней непремѣнно отразится народный характеръ.

Если народность воспитанія является необходимымъ слѣдствіемъ неизбѣжнаго давленія народа на систему образованія и школъ, то педагогъ долженъ сознательно имѣть въ виду этотъ основной принципъ всей своей дѣятельности. Онъ долженъ совершенно ясно понимать, что у каждаго народа должна быть и есть своя особенная національная система воспитанія, которую нельзя заимствовать у другого народа. Какъ нельзя жить по образцу другого народа, какъ-бы замѣчивъ ни былъ этотъ образецъ, точно также нельзя воспитываться по чужой педагогической системѣ, какъ бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Основанія воспитанія, цѣль его и главное направленіе различны у каждаго народа и опредѣляются народнымъ характеромъ, тогда какъ педагогическія частности могутъ свободно переходить и часто переходятъ отъ одного народа къ другому. Пользованіе иностраннымъ педагогическимъ опытомъ безвредно только тогда, когда основанія общественнаго образованія твердо положены самимъ народомъ. Чѣмъ больше народнаго характера въ общественномъ образованіи, тѣмъ свободнѣе можетъ заимствовать народъ для своего воспитанія все, что ему угодно, у другихъ

народовъ. Система общественнаго воспитанія, вышедшая не изъ общественнаго убѣжденія, какъ-бы хитро она ни была обдумана, окажется безсильною и не будетъ дѣйствовать ни на личный характеръ человѣка, ни на характеръ общества. Она можетъ приготовлять техниковъ, но никогда не будетъ воспитывать полезныхъ и дѣятельныхъ членовъ общества, и если они будутъ появляться, то независимо отъ воспитанія. Возбужденіе общественнаго мнѣнія въ дѣлѣ воспитанія есть единственно прочная основа всякихъ улучшеній по этой части; гдѣ нѣтъ общественнаго мнѣнія о воспитаніи, тамъ нѣтъ и общественнаго воспитанія, хотя можетъ существовать множество учебныхъ заведеній. Общественное воспитаніе только тогда будетъ вполнѣ дѣйствительнымъ, когда педагогическіе вопросы сдѣлаются общественными вопросами для всѣхъ и семейными вопросами для каждаго [1]).

Для постановки и разработки педагогическихъ вопросовъ, для выясненія правильныхъ требованій въ отношеніи воспитанія, для указанія средствъ, могущихъ удовлетворить этимъ требованіямъ, необходима педагогическая литература. Она также должна быть самостоятельною, народною. Всякій прочный успѣхъ общества въ дѣлѣ воспитанія необходимо опирается на педагогическую литературу. Тамъ, гдѣ исторически не выработалось общественное мнѣніе въ дѣлѣ воспитанія, какъ оно, напримѣръ, выработалось въ Англіи тысячелѣтними университетами и многовѣковыми школами, дѣятельная педагогическая литература является важнѣйшимъ органомъ не только для выраженія общественнаго мнѣнія, но даже для его развитія и укрѣпленія; она можетъ даже во многомъ замѣнить исторію и сдѣлаться живымъ органомъ общественнаго мнѣнія о воспитаніи. То, что сдѣлано въ Англіи многовѣковою самостоятельною исторіею старыхъ англійскихъ университетовъ и старыхъ школъ, соединенныхъ съ университетами въ одну корпорацію, то было достигнуто въ Сѣверной Америкѣ намѣреннымъ, со стороны правительствъ штатовъ, и быстрымъ развитіемъ педагогической литературы, огромнымъ распространеніемъ въ обществѣ педагогическихъ свѣдѣній всякаго рода, собраніемъ и опубликованіемъ мельчайшихъ фактовъ, относящихся къ обще-

[1]) Ст. О народности въ общественномъ воспитаніи.

ственному воспитанію. Все это повело къ весьма быстрому установленію правильнаго общественнаго мнѣнія о воспитаніи и возбужденію въ обществѣ живого интереса къ этому дѣлу. Воспитаніе дѣйствуетъ и на отдѣльнаго человѣка, и на цѣлое общество, главнымъ образомъ, чрезъ убѣжденіе; а органомъ такого убѣжденія является педагогическая литература [1]).

Итакъ, образованіе каждаго народа должно быть національнымъ. Если историческая жизнь народа не создала еще такой національной образовательной системы, то органомъ ея должна быть самостоятельная педагогическая литература, имѣющая своей задачей вырабатывать и направлять общественное мнѣніе по педагогическимъ вопросамъ.

Изложенныя мысли о необходимости народности образованія у каждаго народа, о значеніи общественнаго мнѣнія въ созданіи національной системы образованія, о настоятельной потребности дѣлать педагогическіе вопросы живыми семейными и общественными вопросами и о важномъ значеніи педагогической литературы въ постановкѣ и развитіи всего образовательно-воспитательнаго дѣла въ странѣ вполнѣ справедливы. Ихъ не раздѣлятъ лишь тѣ лица, которыя считаютъ нужнымъ устранять общество отъ дѣятельнаго участія во всѣхъ, даже самыхъ дорогихъ ему, дѣлахъ, къ какимъ относится и образованіе. Нѣкоторые, по косности, и сами не прочь устраниться отъ подобныхъ дѣлъ,—пусть государство все вѣдаетъ, пусть оно судитъ, не тревожа гражданъ призывомъ о выполненіи обязанности присяжныхъ засѣдателей; пусть оно, какъ знаетъ и умѣетъ, вѣдается съ войскомъ, но только пусть не обязываетъ всѣхъ къ отбыванію воинской повинности; пусть государство устрояетъ школы и управляетъ ими, лишь-бы сохранило извѣстныя привиллегіи за образованіемъ. Все должно вѣдать государство, а общество и народъ будутъ служить ему лишь въ качествѣ сырого матеріала. Направленіе, разумъ, жизнь во все вдохнетъ государство помимо общества. Такія убѣжденія вредятъ общественному и государственному развитію; народъ не можетъ правильно жить и развиваться, если онъ только управляется, но не работаетъ самъ по всѣмъ сторонамъ своего быта, не принимаетъ близко къ сердцу всякихъ вопросовъ, если онъ только матеріалъ. Государство

---

1) См. О пользѣ педагогической литературы.

будетъ тогда, повидимому, процвѣтать, но такое процвѣтаніе не особенно обольстительно, такъ какъ вся государственная сила легко можетъ оказаться мнимой.

Въ частности государство безъ общества никогда не можетъ, не смотря на всю свою силу, создать надлежащую школу, такъ какъ государство смотритъ на образованіе со своей особой точки зрѣнія и преслѣдуетъ въ организаціи школъ свои интересы. Оно не можетъ сдѣлать дѣла общества въ народномъ образованіи, не можетъ сдѣлать всего, что нужно, а потому участіе общества въ организаціи народнаго образованія неизбѣжно и необходимо. Школа государственная, безъ участія общества, школа казенная, холодная, нивеллирующая, по преимуществу профессіональная; душа, настоящая жизнь могутъ быть вдохнуты въ народное образованіе только обществомъ. Поэтому, гдѣ починъ общества въ дѣлѣ народнаго образованія слабъ и участіе общества въ организаціи школъ ничтожно, тамъ вся система образованія хромаетъ, страдаетъ неизлечимымъ недугомъ. Ушинскій совершенно правъ, когда утверждаетъ, что гдѣ нѣтъ общественнаго мнѣнія о воспитаніи, тамъ нѣтъ и общественнаго воспитанія, хотя и можетъ быть множество общественныхъ учебныхъ заведеній. Государство не можетъ создать общественнаго воспитанія, — оно можетъ создать лишь государственныя школы.

Нельзя только не замѣтить, что роль и значеніе педагогической литературы въ дѣлѣ разработки національнаго воспитанія нѣсколько преувеличены Ушинскимъ. По его мнѣнію, педагогическая литература можетъ даже въ значительной степени замѣнить историческій опытъ въ созданіи образовательной системы. Это несправедливо; дѣло въ томъ, что педагогическая литература, какъ и литература вообще, идетъ рука объ руку съ исторической народною жизнью, изъ нея черпаетъ свои силы, отражаетъ въ себѣ ея стремленія. Если народная жизнь течетъ вяло и слабо, если въ ней не поднимается никакихъ важныхъ существенныхъ вопросовъ, то и литература бурлить не можетъ, всѣ ея бури будутъ тогда бурями въ стаканѣ воды. Литература и жизнь это—зеркало и отражающійся въ немъ предметъ. Въ зеркалѣ не можетъ получиться изображеніе красавца, если предъ зеркаломъ стоитъ уродъ. Но, конечно, такая зависимость литературы отъ жизни

не исключаетъ возможности обратнаго воздѣйствія литературы на жизнь, воздѣйствія въ смыслѣ весьма желательномъ и благопріятномъ, какое и предполагалъ Ушинскій отъ педагогической литературы. Только это обратное воздѣйствіе литературы на жизнь обусловливается прямымъ дѣйствіемъ жизни на литературу.

Но если Ушинскій, по существу, совершенно справедливо разсуждалъ о значеніи общества и литературы въ дѣлѣ народнаго образованія, то въ разъясненіи отношенія науки къ народному образованію и въ отрицаніи возможности общечеловѣческой теоріи образованія онъ впалъ въ противорѣчія.

Народность воспитанія Ушинскій простираетъ очень далеко, до полной обособленности и исключительности воспитанія у каждаго народа. Общей системы воспитанія для всѣхъ народовъ не существуетъ; онъ совершенно несогласенъ признать правильной мысль, что основныя начала воспитанія должны быть общими для всѣхъ народовъ, измѣняясь лишь въ примѣненіи отъ особенныхъ условій историческаго существованія той или другой народности. По Ушинскому, наоборотъ, частности воспитанія можно заимствовать одному народу у другого, частности могутъ быть международными, основы-же воспитанія, цѣль его, главное направленіе различны у каждаго народа, самобытны; наука общечеловѣчна, народы не создаютъ для себя каждый особую науку, наука есть нѣчто общеразумное и общечеловѣческое. Воспитаніе-же совсѣмъ другое дѣло,—оно не имѣетъ цѣлью развитіе науки, наука для него не цѣль, а средство, воспитаніе, прежде всего, обращается къ характеру человѣка, характеръ-же есть именно та почва, на которой коренится народность. Почва эта разнообразна до безконечности и, прежде всего, распадается на большія группы, называемыя народностями. Общей педагогики для всѣхъ народовъ нѣтъ, какъ есть общая всѣмъ народамъ наука, да педагогика, по мнѣнію Ушинскаго, и не наука, а искусство.

Ошибочность этого разсужденія очевидна. Педагогика въ своей теоретической части есть прикладная наука и, какъ таковая, общечеловѣчна. Да и рѣшительно невозможно думать, чтобы общій ходъ развитія дѣтей нѣмецкихъ, французскихъ, русскихъ былъ такъ существенно различенъ, чтобы каждому народу требовалась своя особенная педагогика. По-

дагогика, считать-ли ее искусствомъ или прикладной наукой, во всякомъ случаѣ основывается на психологіи и физіологіи—наукахъ, общечеловѣческихъ продуктахъ; изъ наукъ она почерпаетъ свои основы. Но эти основы, какъ научныя, общечеловѣчны. Неужели-же онѣ, переходя изъ психологіи и физіологіи въ педагогику, теряютъ свою общечеловѣчность и, вмѣстѣ научность? Тогда слѣдуетъ признавать, что педагогика не основывается на данныхъ психологіи и физіологіи, а между тѣмъ Ушинскій именно признавалъ, что педагогика основывается на антропологіи вообще и въ частности на физіологіи и психологіи. Да и трудно понять, какъ это люди, подлежа въ своемъ развитіи и дѣятельности вліянію однихъ и тѣхъ-же физическихъ, химическихъ, физіологическихъ и соціологическихъ законовъ, имѣя одинаковую, по существу, природу, въ воспитаніи, заключающемся во вспомоществованіи естественному развитію силъ человѣка, не могутъ, будтобы, имѣть ничего общаго, кромѣ мелочей, что французъ развивается и образуется на одинъ ладъ, нѣмецъ—на другой, а русскій—на третій. Посредствомъ какой логики и какихъ фактическихъ соображеній можно дойти до подобныхъ выводовъ—рѣшительно непонятно. Примѣсь національизма есть во всѣхъ и во всякихъ научныхъ произведеніяхъ, что не мѣшаетъ имъ имѣть общечеловѣческіе интересъ и значеніе. Если изъ-за примѣси національности въ воспитаніи слѣдуетъ отрицать возможность общечеловѣческой теоріи воспитанія, то тогда по той-же причинѣ слѣдуетъ отрицать существованіе людей, потому что въ каждомъ человѣкѣ есть примѣсь національизма, существованіе русскихъ, потому что въ русскихъ есть особенные признаки великоросса, малоросса, существованіе великоросса, потому что въ немъ есть частныя черты владимірца, москвича; на всѣхъ московскихъ, по словамъ Грибоѣдова, есть особый отпечатокъ и т. д.

Ушинскій слишкомъ высоко цѣнилъ народность и сравнительно низко науку. Всякая живая историческая народность, по его словамъ, есть самое высокое и самое прекрасное созданіе Божіе на землѣ, и воспитанію остается только черпать изъ этого богатаго и чистаго источника. Судить о достоинствахъ и недостаткахъ народа по нашимъ личнымъ понятіямъ о качествахъ человѣка, втискивая идею народности въ узкія рамки нашего индивидуальнаго идеала, никто не

имѣетъ права. Исторія убѣждаетъ насъ на каждомъ шагу, что наши понятія о достоинствахъ и недостаткахъ неприложимы къ цѣлымъ народностямъ, и часто то, что кажется намъ недостаткомъ въ народѣ, является оборотною и необходимою стороною его достоинствъ, условіемъ его дѣятельности въ исторіи. Въ силу особенности своей идеи, вносимой въ исторію, народъ является въ ней историческою личностью. Каждому народу суждено играть въ исторіи свою особую роль, и если онъ позабылъ эту роль, то долженъ удалиться со сцены, онъ болѣе не нуженъ. Такъ высоко цѣнилъ Ушинскій народность. О наукѣ-же онъ былъ нѣсколько иного мнѣнія. Наука и жизнь, по его мнѣнію, не одно и то-же, онъ различны, «наука, идеи которой общи для всѣхъ, не жизнь, а одно сознаніе законовъ жизни, и народъ только тогда поступаетъ вполнѣ въ вѣдѣніе науки, когда перестаетъ жить». Онъ даже полагалъ, что для русскихъ и русскаго воспитанія наука имѣетъ, сравнительно съ нѣмцами, мало значенія, и мы вообще «мало двигали науку впередъ и должны оставить всякую объ этомъ заботу».

Такимъ образомъ, въ представленіи Ушинскаго, наука и народность оказываются чѣмъ-то противоположнымъ. Народность—источникъ жизни, а наука только сознаніе законовъ жизни, какъ будто какой-то миражъ. Только мертвая народность поступаетъ сполна въ вѣдѣніе науки, а живая живетъ и наукой не занимается, особенно русская народность, которой, будто-бы, нѣтъ никакого дѣла до науки,—науку нѣмцы вѣдаютъ. Народность превознесена, а наука унижена. Наука не есть какой-то призракъ, фантомъ, жизнь безъ сознанія законовъ жизни не есть настоящая, истинно человѣческая жизнь. А замѣчаніе, что русскіе мало двигали науку впередъ и должны оставить объ этомъ всякую заботу, справедливое въ первой своей половинѣ, можетъ только удивить второю половиной. И правда-ли, что народность единственный источникъ жизни народа въ исторіи? Народность есть-ли нѣчто вѣчное? Наука, несомнѣнно, вѣчна, и пока существуетъ человѣчество, она будетъ непремѣнно существовать. Народность-же не вѣчна, не только потому, что народы одинъ за другимъ сходятъ съ исторической сцены, но и потому, что съ теченіемъ времени международныя различія и грани стираются и смягчаются, народы становятся похожѣе другъ на

друга, больше заимствуютъ одинъ у другого, вступаютъ въ болѣе частыя сношенія. Народы все болѣе и болѣе тяготѣютъ къ взаимному сближенію и объединенію, они стремятся сливаться, а не разъединяться. Нѣкогда были особыя княжества: московское, тверское, рязанское; москвичъ считалъ себя совсѣмъ другимъ человѣкомъ по сравненію съ тверичемъ и рязанцемъ. Теперь все это одна Русь. Нынѣ національныя особенности еще очень замѣтны, національные интересы часто противоположны, національной вражды еще много; но дѣло идетъ къ умиротворенію и объединенію національностей, а не къ ихъ раздѣленію. Между культурными народами такъ много общаго, что истинно культурные люди составляютъ одно общество, къ какой-бы націи они ни принадлежали, и идеалъ культурныхъ стремленій—дружное, единое человѣчество, а не обособленныя національности. Да будетъ едино стадо и единъ пастырь.

Но реальное единство человѣчества, въ смыслѣ единства стремленій, труда, взаимной помощи,—идеалъ слишкомъ далекій; пока жизнь народовъ опредѣляется особенными условіями, на эти условія необходимо обращать тщательное вниманіе. Помимо ихъ, въ настоящее время народы не могутъ правильно развиваться. Поэтому выясненіе Ушинскимъ громаднаго значенія народности въ историческомъ развитіи человѣчества можетъ принести пользу для культуры вообще и въ частности для воспитанія.

Высоко превознося народность и сравнительно низко цѣня науку, Ушинскій, тѣмъ не менѣе, не могъ не признать, что безъ науки воспитанію обойтись нельзя, а вмѣстѣ съ тѣмъ долженъ былъ допустить въ народныхъ педагогіяхъ нѣчто общее, касающееся не частностей, а самыхъ основъ; точно также не могъ не обратить вниманія на значеніе христіанскихъ началъ для правильной постановки воспитанія у христіанскихъ народовъ. Вслѣдствіе этого Ушинскій приходитъ, наконецъ, къ признанію, что основы воспитанія общи всѣмъ, по крайней мѣрѣ, христіанскимъ народамъ, и что такихъ основъ, кромѣ народности, двѣ: христіанство и наука. «Оно (христіанство) должно служить для воспитанія каждаго христіанскаго народа источникомъ всякаго свѣта и всякой истины» и «воспитанію остается только, прежде всего и въ основу всего, вкоренить вѣчныя истины христіанства». «Къ

этимъ двумъ основамъ (христіанству и народности) общественнаго воспитанія у каждаго европейскаго народа присоединяется еще третья, о которой также (какъ и о христіанствѣ) мы не будемъ распространяться, потому что и она не входитъ въ область нашей статьи (о народности въ общественномъ образованіи). Эта третья основа есть наука» [1]). Примирить эти сужденія съ вышеизложенными о значеніи народности и объ отсутствіи общихъ международныхъ основъ воспитанія очень трудно, противорѣчіе между ними весьма чувствительно, тѣмъ болѣе, что все изложенное содержится въ одной и той-же статьѣ «О народности въ общественномъ воспитаніи» [2]).

Энергично защищая значеніе народности въ образованіи, Ушинскій естественно долженъ-бы показать намъ, какъ народность отразится на постановкѣ русской школы. Каждый, прочитавшій статью Ушинскаго «О народности въ общественномъ воспитаніи», будетъ ждать отъ него изображенія народной русской школы, по крайней мѣрѣ—въ идеалѣ. Это

---

[1]) Собраніе педагогич. сочин., стр. 112—113, ср. особенно стр. 94—98.

[2]) Такъ какъ, не смотря на нѣкоторыя противорѣчія, статья Ушинскаго „О народности въ общественномъ воспитаніи“ содержитъ много правильныхъ и поучительныхъ и въ настоящее время мыслей, то будетъ небезполезно привести резюме этой статьи, сдѣланное самимъ авторомъ.

1. Общей системы народнаго воспитанія для всѣхъ народовъ не существуетъ не только на практикѣ, но и въ теоріи, и германская педагогика есть не болѣе, какъ теорія нѣмецкаго воспитанія.

2. У каждаго народа своя особенная національная система воспитанія, потому заимствованіе однимъ народомъ у другого воспитательныхъ системъ является невозможнымъ.

3. Опытъ другихъ народовъ въ дѣлѣ воспитанія есть драгоцѣнное наслѣдіе для всѣхъ, но точно въ томъ-же смыслѣ, въ которомъ опыты всемірной исторіи принадлежатъ всѣмъ народамъ. Какъ нельзя жить по образцу другого народа, какъ бы заманчивъ ни былъ этотъ образецъ, точно также нельзя воспитываться по чужой педагогической системѣ, какъ-бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народъ въ этомъ отношеніи долженъ искать собственныя свои силы.

4. Наука не должна быть смѣшиваема съ воспитаніемъ. Она обща для всѣхъ народовъ; но не для всѣхъ народовъ и не для всѣхъ людей составляетъ цѣль и результатъ жизни.

5. Общественное воспитаніе не рѣшаетъ само вопросовъ жизни и не ведетъ за собою исторіи, но слѣдуетъ за нею. Не педагогика и не педагоги, но самъ народъ и его великіе люди прокладываютъ дорогу въ будущее; воспитаніе только идетъ по этой дорогѣ и, дѣйствуя за-

тѣмъ естественнѣе, что Ушинскій, будучи непосредственнымъ свидѣтелемъ великаго перелома народной жизни, происшедшаго 19-го февраля 1861 года, восклицалъ: «Боже мой, сколько нужно школъ, школъ и школъ для всего этого народа, возрожденнаго къ гражданской жизни! И не школъ грамотности только, но и такихъ, въ которыхъ-бы народъ научился употреблять съ пользою для себя и для другихъ свою свободу» [1]). Какъ-же устроить эти школы? Прямого и рѣшительнаго отвѣта на поставленный вопросъ Ушинскій не даетъ, хотя, кажется, и долженъ-бы дать по самой сущности своихъ взглядовъ на народность [2]).

Ушинскій желалъ-бы поставить русскую школу на прочный фундаментъ народности и религіи, народную школу оставить въ рукахъ самого народа, какъ его семейное дѣло; онъ желалъ-бы навсегда устранить ложную мысль, что простой мужикъ очень грубъ, необразованъ и глупъ, чтобы слѣдить за воспитаніемъ своего дитяти. Кромѣ самого народа, онъ желалъ-бы ввѣрить охрану народныхъ школъ духовенству и земству, но чтобы какъ администрація, такъ и высшіе слои общества сохранили за собою право содѣйствовать этому дѣлу только убѣжденіемъ, разъясненіемъ, примѣромъ и, наконецъ, интеллектуальною или матеріальною помощью, но никакъ не принужденіемъ, запрещеніемъ, регламентаціею и тому подобными мѣрами. Самую мысль объ охранѣ въ народѣ религіозныхъ и государственныхъ его убѣжденій сверху и

---

одно съ другими общественными силами, помогаетъ идти по ней отдѣльнымъ личностямъ и новымъ поколѣніямъ.

6. Общественное воспитаніе только тогда оказывается дѣйствительнымъ, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всѣхъ и семейными вопросами для каждаго. Система общественнаго воспитанія, вышедшая не изъ общественнаго убѣжденія, какъ-бы хитро она ни была обдумана, окажется безсильною и не будетъ дѣйствовать ни на личный характеръ человѣка, ни на характеръ общества. Она можетъ приготовлять техниковъ, но никогда не будетъ воспитывать полезныхъ и дѣятельныхъ членовъ общества, и если они будутъ появляться, то независимо отъ воспитанія,

7. Возбужденіе общественнаго мнѣнія въ дѣлѣ воспитанія есть единственно прочная основа всякихъ улучшеній по этой части: гдѣ нѣтъ общественнаго мнѣнія о воспитаніи, тамъ нѣтъ и общественнаго воспитанія, хотя можетъ быть множество общественныхъ учебныхъ заведеній.

[1]) Ст. „5-е марта 1861 года“.

[2]) Ст. „Общій взглядъ на возникновеніе нашихъ народныхъ школъ“.

какимъ-бы то ни было административнымъ путемъ Ушинскій признавалъ мыслью, по меньшей мѣрѣ, странною, въ которой не соображены ни характеръ нашего народа, ни его исторія. Все это прекрасно. Пусть народная школа останется въ рукахъ самого народа, пусть о ней заботятся земство и духовенство, а администрація воздержится отъ стремленія направлять ее; но какова-же должна быть народная школа по своему существу, а не по тѣмъ лицамъ, которыя заботятся о ея процвѣтаніи? «До сихъ поръ,—говоритъ Ушинскій,—у насъ не выработалась идея народной школы, значитъ, не пришло время этой идеи; но теперь, какъ намъ кажется, это время настало» [1]). Если-же время настало, то въ чемъ тогда сущность, идея народной русской школы? «Напрасно мы хотимъ выдумать воспитаніе,—говоритъ Ушинскій,—воспитаніе существуетъ въ русскомъ народѣ столько-же вѣковъ, сколько существуетъ самъ народъ,—съ нимъ родилось, съ нимъ выросло, отразило на себѣ всю его исторію, всѣ его лучшія и худшія качества. Эта почва, изъ которой выростали новыя поколѣнія Россіи, смѣняя одно другое. Ее можно удобрить, улучшить, приноровившись къ ней-же самой, къ ея требованіямъ, силамъ, недостаткамъ; но пересоздать ее невозможно. И слава Богу!»

Пусть такъ. Но въ чемъ же состоитъ русское воспитаніе, столько вѣковъ существующее? Вотъ самое рѣшительное мѣсто, написанное Ушинскимъ по поставленному вопросу, — приводимъ его буквально.

«Глубокіе, задушевные принципы патріархальнаго быта, чуждые, съ одной стороны, юридической строгости римскаго права, болѣе или менѣе легшаго въ основу быта западныхъ народовъ, а съ другой—меркантильной жестокости и разсчетливости; преобладаніе то льющагося непримѣтнымъ ручьемъ, то разстилающагося широкою рѣкою славянскаго чувства, порывистаго, неровнаго, но имѣющаго достаточно силы, чтобы иногда однимъ натискомъ вынести человѣка изъ самой глубины нравственнаго омута на вершины человѣческаго достоинства; необыкновенное обиліе инстинктовъ, скорѣе угадывающихъ, нежели изучающихъ; необыкновенная, изумляющая иностранцевъ, воспріимчивость ко всему

[1]) Изъ ст. „О нравственномъ элементѣ въ русскомъ воспитаніи“ Слѣдующія цитаты взяты оттуда-же.

чуждому, льется-ли оно съ востока или съ запада, и вмѣстѣ съ тѣмъ стойкость въ своей національности, хотя часто безсознательная; наконецъ, древняя православная религія съ ея всемірно-историческимъ значеніемъ,—религія, превратившаяся въ кровь и плоть народа; вотъ что должно проявиться въ народности русскаго воспитанія, если оно хочетъ сдѣлаться дѣйствительнымъ выраженіемъ народной жизни, а не насильственнымъ, чуждымъ народности, подражаніемъ, не растеніемъ безъ корня, которое, безпрестанно увядая, безпрестанно должно искусственно подновляться и вновь пересаживаться съ чуждой почвы, пока наша вновь его испортитъ» [1]).

Нельзя не сознаться, что эта тирада оставляетъ читателя въ туманѣ относительно національной русской школы. Въ тирадѣ много лирики, краснорѣчія, но мало точности и опредѣленности. Каковы задачи, курсъ и направленіе русской національной школы—все это неясно, нисколько не разрѣшается приведенными словами. Ушинскій чертитъ какой-то расплывчатый образъ психическихъ особенностей русской народности; но дѣйствительно-ли эти особенности составляютъ самую душу русскаго народа, нѣтъ-ли другихъ, болѣе характерныхъ, свойствъ у русскаго человѣка, и какъ указанныя особенности повліяютъ на строй школы—ничего такого не выяснено. А безъ разрѣшенія этихъ вопросовъ дѣло національной русской школы мало подвинется впередъ.

Напримѣръ, можетъ-ли религія составлять отличительный признакъ народности? Русскій человѣкъ долженъ-ли быть непремѣнно православнымъ или, и не будучи православнымъ, можно быть русскимъ? Если въ массѣ русскіе православны, то, несомнѣнно, есть очень много лицъ, которыя, не будучи православными, вполнѣ русскіе. А было время, когда русскіе, будучи русскими, поклонялись языческимъ богамъ. Религіозныя воззрѣнія измѣняются въ одной и той-же народности, причемъ самая народность остается тою-же. Государство очень часто заключаетъ не одинъ народъ, а нѣсколько различныхъ, съ преобладаніемъ лишь одного. Въ какомъ отношеніи школы подчиненныхъ или зависимыхъ народностей должны стоять къ школамъ преобладающей? Онѣ равноправны или неравноправны? Этотъ вопросъ рѣшается нелегко: націо-

[1]) Собр. педагогич. сочин., стр. 274.

нальная и государственная школы не одно и то-же, между ними нерѣдко могутъ возникать даже серьезныя противорѣчія. О такихъ затрудненіяхъ Ушинскій въ своемъ разсужденіи о народной школѣ ничего не говоритъ.

Если, такимъ образомъ, Ушинскому, не смотря на всѣ его разсужденія о необходимости національнаго образованія, не удалось начертить сколько-нибудь ясно обликъ чисто русской школы, то одну частную черту національной русской школы онъ развилъ широко и основательно, именно значеніе роднаго языка для національнаго образованія.

Въ языкѣ одухотворяется весь народъ, вся родина: въ языкѣ претворяются творческою силою народнаго духа въ мысль, въ картину и звукъ небо отчизны, ея воздухъ, ея физическія явленія, ея климатъ, ея поля, горы и долины, ея лѣса и рѣки, ея бури и грозы, весь тотъ глубокій, полный мысли и чувства, голосъ родной природы, который говоритъ такъ громко въ любви человѣка къ его, иногда суровой, природѣ. Но не только внѣшняя природа отражается въ языкѣ, но и вся исторія духовной жизни народа. Въ сокровищницу роднаго слова складываетъ одно поколѣніе за другимъ плоды глубокихъ сердечныхъ движеній, плоды историческихъ событій, вѣрованія, воззрѣнія, слѣды прожитаго горя и прожитой радости, словомъ, весь слѣдъ духовной жизни народъ бережно сохраняетъ въ народномъ словѣ. Языкъ есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившія, живущія и будущія поколѣнія народа въ одно великое историческое живое цѣлое. Языкъ не только выражаетъ собою жизненность народа, но есть именно сама эта жизнь. Когда исчезаетъ народный языкъ, народа нѣтъ болѣе. Народъ можетъ создать себѣ новую родину, но новаго языка никогда; вымеръ языкъ въ устахъ народа, вымеръ и народъ.

Понятно поэтому, что языкъ является лучшею характеристикою народа, что лучшее и даже единственно вѣрное средство проникнуть въ характеръ народа—усвоить его языкъ, и чѣмъ глубже вошли мы въ языкъ народа, тѣмъ глубже мы вошли въ его характеръ; понятно также, что усвоя родной языкъ, каждое новое поколѣніе усвояетъ въ то-же время плоды мысли и чувства тысячи предшествовавшихъ ему поколѣній, давно уже истлѣвшихъ въ родной землѣ. Все, что видѣли, что перечувствовали и передумали безчисленныя

поколѣнія предковъ, передается легко и безъ труда ребенку, учащемуся родному языку. Не условнымъ знакамъ только учится ребенокъ, изучая родной языкъ, но пьетъ духовную жизнь и силу изъ родимой груди родного слова. Оно объясняетъ ему природу, какъ не могъ-бы объяснить ее ни одинъ естествоиспытатель; оно знакомитъ его съ характеромъ окружающихъ людей, съ обществомъ, среди котораго онъ живетъ, съ его исторіей и его стремленіями, какъ не могъ-бы познакомить ни одинъ историкъ; оно вводитъ его въ народныя вѣрованія, въ народную поэзію, какъ не могъ-бы ввести ни одинъ эстетикъ; оно, наконецъ, дастъ такія логическія понятія и философскія воззрѣнія, которыхъ, конечно, не могъ-бы сообщить ребенку ни одинъ философъ.

Представьте теперь, что дитя, вмѣсто того, чтобы учиться родному языку, учится иностранному или, не окрѣпнувъ еще во владѣніи родною рѣчью, уже переходитъ къ усвоенію чужой рѣчи. Въ его умѣ, во всемъ его душевномъ складѣ происходитъ страшная путаница, если онъ прямо учится иностранной рѣчи: природа, люди, вѣрованія—одного склада; изучаемый языкъ, возникшій совсѣмъ при другихъ условіяхъ, созданный другими людьми, иного склада; изучаемый языкъ говоритъ одно, вся обстановка—другое. Родное слово—великій народный педагогъ, потому что при усвоеніи словъ родного языка мы усвояемъ еще безконечное множество понятій, воззрѣній на предметы, множество мыслей, чувствъ, логику и философію языка. Человѣкъ, первоначально обучившійся чужому языку, а потомъ родному, навсегда останется чуждъ своему народу, никогда не пойметъ народа и не будетъ понятъ имъ, не прибавитъ ни единой іоты къ народному наслѣдію; все, что сдѣлаетъ этотъ человѣкъ, будетъ носить иноземное тавро и не привьется къ народу. Если-же дитя сразу учится нѣсколькимъ языкамъ, такъ что собственно у него нѣтъ родного языка, то это будетъ еще хуже. При подобномъ смѣшеніи языковъ великій наставникъ рода человѣческаго—слово не окажетъ почти никакого вліянія на развитіе дитяти, а безъ помощи этого педагога никакіе другіе педагоги ничего не сдѣлаютъ. Такія дѣти бываютъ лишены характера и творческой силы, надъ ними совершено психическое убійство. Изъ нихъ позднѣе выйдутъ люди безъ отчизны, хотя, можетъ

быть, и съ маской патріотизма [1]). Вообще соображенія Ушинскаго о значеніи роднаго слова въ образованіи могутъ быть рекомендованы и теперь особенному вниманію нашего общества, и до сихъ поръ не перестающаго видѣть въ разговорѣ на иностранномъ языкѣ верхъ образованія. «Боже моій,—говорилъ Ушинскій,—сколько есть у насъ людей, мыслящихъ совершенно по-татарски, но не иначе, какъ на французскомъ языкѣ».

Недостаточность теоріи Ушинскаго о народности въ воспитаніи, ея слишкомъ узкій національный характеръ были отмѣчены русской педагогической критикой, именно Е. Марковымъ [2]). Указывая многія справедливыя мысли Ушинскаго относительно народности образованія, Марковъ признаетъ однако, что «какъ философская и историческая истина—теорія Ушинскаго о народности въ воспитаніи лишена всякаго основанія». «Народность не можетъ быть идеаломъ, не можетъ быть принципомъ воспитанія. На народность можно ссылаться, указывать, основывать на ней свои выгоды, но народности нельзя проповѣдывать». Всякая школа есть непремѣнно народная школа, всякое воспитаніе бываетъ національнымъ само собой, безъ всякихъ хлопотъ, пока народы не вполнѣ слились въ одно человѣчество. Ничто не мѣшаетъ каждому народу брать все хорошее отовсюду, потому что каждый народъ все заимствованное переваритъ по своему и въ результатѣ получится свое, національное. «Не безпокойтесь о народности. Народность есть или естественная необходимость, и тогда она будетъ во всякомъ случаѣ, или выдумка теоретика, и тогда ни къ чему не нужна она». Исторія представляетъ на каждой страницѣ доказательства безчисленныхъ народныхъ заимствованій. Воспитаніе есть подражаніе. Подражаніе Христу, подражаніе классическимъ народамъ, подражаніе передовымъ современнымъ народамъ—вотъ въ чемъ вся цивилизація, все образованіе Европы. Бояться ненародныхъ вліяній—пустое суевѣріе. Въ большей части случаевъ эти мнимыя «ненародныя» вліянія—элементы, общіе всему человѣчеству, но выраженные болѣе рѣзко какимъ-нибудь однимъ наро-

[1]) См. прекрасную статью „Родное Слово“, стр. 199—218.

[2]) Учебно-воспитательная библіотека. Т. I. Москва. 1876 г. Ст. „Собраніе педагогическихъ сочиненій Ушинскаго“, стр. 115—136

домъ. Если мы допустимъ культъ мнимоії народности, мы чрезвычайно стѣснимъ и оскуднимъ предѣлы воспитанія. Мы примемъ за народность несовершенную ступень развитія извѣстнаго народа и будемъ искусственными средствами возвеличивать, распространять и укоренять это несовершенство, къ очевидноії гибели народа. Китаї—вотъ страна съ послѣдовательнымъ культомъ народности.

Въ этихъ, въ общемъ, справедливыхъ и дѣльныхъ замѣчаніяхъ, слышится нѣкоторая фальшь. Не безпокоїтесь о народности, она сама собоії будетъ, если она дѣло естественное и необходимое. Да, она сама собоії будетъ, но безпокоиться о неї слѣдуетъ. Мало-ли есть необходимыхъ естественныхъ явленіи, которыя могутъ быть задержаны въ своемъ развитіи неблагопріятными вліяніями, природа которыхъ можетъ быть искажена, которыя безъ заботы о нихъ не дадутъ всего того, что могли-бы дать. Дѣятельность желудка—необходимая дѣятельность. Развѣ можно сказать людямъ: не заботьтесь о гигіенѣ питанія, не изучаїте законовъ дѣятельности желудка, не помогаїте правильнымъ образомъ жизни пищеваренію—дѣятельность желудка есть или естественная необходимость, и тогда она будетъ во всякомъ случаѣ, или выдумка теоретика, и тогда она ни къ чему не нужна. И дѣятельность желудка, и народность необходимы, но при необходимости онѣ могутъ выражаться и работать энергично и вяло, сбиваться съ настоящаго пути, разстраиваться, или итти правильнымъ ходомъ, содѣйствовать благосостоянію организма и народа, или понижать благосостояніе, ослаблять организмъ и народъ. На то и наука, на то и знаніе, чтобы осмысливать естественныя необходимыя явленія. Когда началось у насъ безшабашное заимствованіе у нѣмцевъ всякихъ методовъ, пріемовъ, педагогикъ, дидактикъ, когда нѣмцы и чехи водворились въ нашихъ школахъ, когда началъ свирѣпствовать у насъ грамматическіі и экстемпоральныі классицизмъ, тогда русское образованное общество не выдержало и завопило: что-же это такое? Неужели все это необходимо въ русскихъ школахъ? Ждать, по совѣту Маркова, когда русская народность все это иностранное нашествіе поглотила-бы и переварила по своему и сдѣлала изъ всего этого нѣчто русское, было-бы долго. Необходимо было прямо поставить вопросъ о народности образованія, разъяснить, что она допускаетъ и что

нѣтъ, облегчить ея ростъ и развитіе устраненіемъ безтолковыхъ, непереработанныхъ заимствованій у иностранцевъ.

Вообще на народность г. Марковъ смотритъ не совсѣмъ справедливо. По его мнѣнію, «идея народности заключаетъ въ себѣ необходимымъ образомъ идею вражды, отчужденія, обособленія. Идеалъ-же воспитанія есть расширеніе и укрѣпленіе человѣческаго союза». Въ дѣйствительности народы часто враждебны другъ другу ради своихъ народныхъ интересовъ; но чтобы и самая идея народности заключала въ себѣ элементъ вражды и отчужденія—съ этимъ нельзя согласиться. Народы, сохраняя свою національность, могутъ жить между собою мирно и дружно, различіе интересовъ можетъ быть примиряемо. Вѣдь и отдѣльныя личности въ народѣ имѣютъ свои особенныя свойства, свои интересы, свои нужды и печали. Неужели между отдѣльными личностями, какъ и между отдѣльными народами, тогда только будутъ царить миръ и любовь, когда все у всѣхъ сдѣлается одинаковымъ, исчезнутъ отличительныя свойства, и отдѣльные люди и народы, уподобятся стертымъ пятіалтыннымъ? Отсутствіе различій, своеобразія есть духовная смерть.

«Народность,—говоритъ г. Марковъ,—есть способъ усвоенія какимъ-либо однимъ народомъ общечеловѣческаго содержанія». Выходитъ, такимъ образомъ, что общечеловѣческое существуетъ какъ будто прежде, а народное послѣ, что общечеловѣческое есть нѣчто само по себѣ существующее, что отдѣльнымъ народамъ нужно усвоять. Это чиста миѳологія или схоластика. Общечеловѣческое существуетъ не прежде, а одновременно съ народнымъ, его усвоять не нужно, а оно создается самими народами въ силу одинаковости ихъ человѣческой организаціи; общечеловѣческое не лежитъ отдѣльно отъ народнаго, а живетъ и дѣйствуетъ въ самомъ народѣ, есть его свойство. Общечеловѣческое, какъ и народное, нужно осмысливать, выяснять, правильно оцѣнивать, а не усвоять, какъ что-то постороннее народу. Общечеловѣческое не есть сущность, не есть родъ, а національность—акциденція или видъ; внѣ народовъ нѣтъ людей, внѣ народнаго нѣтъ общечеловѣческаго; общечеловѣческое и народное неразрывно соединены, живутъ и дѣйствуютъ совмѣстно въ каждомъ народѣ.

Критическое разсмотрѣніе взглядовъ Ушинскаго на ха-

рактеръ національнаго педагогическаго идеала приводитъ къ заключенію, что основы воспитанія и образованія общечеловѣчны, національность-же даетъ дополнительныя черты образовательному идеалу, болѣе частныя, но не менѣе важныя. Какія именно? На этотъ вопросъ пытался отвѣчать В. Я. Стоюнинъ [1]).

## В. Я. Стоюнинъ.

Когда мы разрушили старую свою школу и завели новую по западно-европейскому образцу, положивъ въ ея основу идеалъ воспитанія человѣка, а не чиновника, тогда наша школа должна-бы, кажется, процвѣсти, а между тѣмъ она не процвѣла. Новою школою были недовольны, восторговъ она не вызвала. Отчего такъ? Въ чемъ заключались причины недовольства преобразованной школой?

Главная причина заключалась въ космополитическомъ и, вмѣстѣ, безжизненномъ характерѣ школы, въ отсутствіи у нея національности и самостоятельности. Когда нѣмцы и другіе иностранцы просвѣщали насъ относительно устройства школъ, они не все договорили, потому-ли, что не хотѣли все сказать, или-же потому, что считали дѣло понятнымъ само собой. Именно они не досказали, что дѣло школы можно разсматривать только въ связи со всѣми условіями жизни того народа, для котораго она предназначается, въ связи съ его природными способностями и наклонностями, въ связи съ его семьею, общественнымъ положеніемъ и требованіями, что живая школа не преобразуется и не создается по чужой исторіи и по чужимъ опытамъ. Каждая образовательная школа, задавшись задачей воспитывать человѣка вообще, должна воспитывать его и какъ гражданина извѣстной земли, согласно съ реальными и идеальными требованіями своего общества, что ея характеръ и направленіе во многомъ должны зависѣть отъ характера и направленія всего народа, что не все, выработанное въ школѣ одного народа, пригодно и живи-

[1]) Собраніе педагогическихъ сочиненій. Спб. 1892 г. См. статью „Замѣтки о русской школѣ“, „Мысли о нашихъ гимназіяхъ“, „Гдѣ-же гнѣздилось наше зло“.

тельно въ школѣ другого. Этого намъ нѣмцы не сказали, и это было упущено при устройствѣ русскихъ школъ. Такимъ образомъ, отъ иностранцевъ мы узнали только половину дѣла, какъ нужно воспитывать человѣка; но какъ нужно воспитывать русскаго гражданина—этого мы отъ иностранцевъ не узнали и не могли узнать. Поэтому наши школы и оказались слишкомъ космополитичными, безжизненными, а наша педагогія какой-то хромоногой. Къ тому-же, какъ прежде, до реформы, наши школы были въ рукахъ школьныхъ чиновниковъ, такъ и послѣ реформы онѣ остались въ тѣхъ-же рукахъ, а не перешли въ завѣдываніе педагоговъ, вслѣдствіе чего оффиціальная педагогія имѣла характеръ «полицейской педагогіи». Если къ этому еще прибавить, что въ новѣйшее время была вызвана изъ-за границы масса иностранцевъ, которые, не смотря на полное отсутствіе связи съ русскимъ обществомъ, съ русской семьей, съ русскою жизнью, не смотря даже на весьма плохое знаніе русскаго языка, были поставлены во главѣ русскихъ учебныхъ заведеній, то будетъ понятно, что реформированная школа не только была лишена національнаго характера, но и нравственнаго вліянія на учениковъ и по прежнему оставалась лишь учебнымъ заведеніемъ, въ которомъ мѣсто нравственнаго воздѣйствія заступала строгая дисциплина. Такимъ-то образомъ и случилось, что наша преобразованная школа не стала на надлежащую твердую почву и не вошла въ обновленную русскую жизнь, какъ здоровая дѣятельная сила; школа явилась особнякомъ, какимъ-то оторваннымъ отъ всего учрежденіемъ, точно растеніе, пересаженное въ другой климатъ.

«Чего-же именно не достаетъ нашей школѣ, чтобы она могла съ честью назваться русскою школою?» Очевидно, нужно устроить школу на почвѣ данныхъ народной психологіи и исторіи, согласовать ее съ общественными потребностями, при ея организаціи принять во вниманіе характеръ и строй семьи, экономическія, климатическія и всякія другія условія народной жизни, нужно, чтобы русская школа руководилась русскими, а не иностранцами. Дѣло требуетъ долгаго, широкаго и серьезнаго изученія. Ближайшія задачи національной русской школы слѣдующія: справедливо упрекаютъ русскихъ людей всѣхъ состояній, что у нихъ не развито чувство законности, и въ образецъ имъ ставятъ нѣмцевъ,

англичанъ и другихъ европейскихъ народовъ. Но у русскаго человѣка и не могло развиться подобнаго чувства. Съ отсутствіемъ законности связано и неуваженіе личности. Характеристическая черта большинства русскихъ людей, собирающихся въ общество, есть «низложеніе личности». Въ жизни русскій человѣкъ всегда проявлялъ свою личность самымъ уродливымъ образомъ: если въ рукахъ его была власть, то онъ считалъ себя выше закона и старался подавлять ею личности подвластныхъ, но за-то становился безличнымъ предъ высшею властью. Личная воля у насъ на первомъ планѣ, ее мы ставимъ выше всего и въ общественныхъ дѣлахъ.

Обыденная жизнь показываетъ намъ, что въ неіі слишкомъ мало слѣдовъ науки. Науку у насъ цѣнятъ очень мало, ей не довѣряютъ, ея опасаются. У насъ не мало еще такихъ лицъ, которыя искренно боятся, какъ-бы образованіе и научныя знанія не повредили нравственности и религіозности, не вызвали высокомѣрія, не развили слишкомъ критическое отношеніе къ дѣйствительности; наука многимъ представляется еще чѣмъ-то страшнымъ и опаснымъ; немножко научныхъ знаній еще туда-сюда, а много не годится, вредно. Вслѣдствіе этого научныя знанія у насъ мало распространены, и тамъ, гдѣ необходимо-бы руководиться строгими научными данными, тамъ руководятся личнымъ опытомъ и природной смекалкой. Недостатокъ строго логическаго мышленія слишкомъ замѣтенъ въ нашей интеллигенціи, даже въ тѣхъ людяхъ, которые становятся общественными и народными руководителями. Непривычка вникать въ причины явленій и сообразоваться съ ними въ своихъ дѣйствіяхъ и распоряженіяхъ часто приводитъ совсѣмъ не къ тѣмъ цѣлямъ, какими задаются, и вмѣсто того, чтобы направить общественныя силы въ одну сторону, направляетъ ихъ въ совершенно противоположную.

Наша обыденная жизнь показываетъ, что понятіе объ общественной нравственности еще не успѣло воіити въ ясное сознаніе большинства русскихъ людей. Стремленіе жить только для себя или на общественный счетъ, разсчеты на однѣ личныя выгоды, уклоненіе отъ добросовѣстнаго труда, беззастѣнчивая ложь—вотъ что отличаетъ многихъ изъ насъ въ обществѣ. Еще печальнѣе, что на это зло смотрятъ какъ-то

примирительно, безъ особеннаго негодованія, какъ будто-бы иначе и быть не можетъ. Чувство нравственной связи съ обществомъ и съ народомъ у насъ развито слишкомъ мало.

Свободный трудъ составляетъ одну изъ основъ общества, поэтому общество въ правѣ требовать, чтобы школа, развивая физическія, умственныя и нравственныя силы учащихся, направляла ихъ къ производительному труду, чтобы изъ нея выходили въ общество люди, готовые на трудъ по своимъ силамъ.

Таковы общественныя потребности, которымъ должна удовлетворять современная русская школа. Она должна, наряду съ общечеловѣческимъ развитіемъ, укрѣплять въ юношествѣ чувство законности и уваженія личности, пробуждать любовь къ научному изслѣдованію и стремленіе руководиться въ жизни научными данными, вводить въ сознаніе учащихся начала общественной нравственности и пріучать къ труду. «Если-же школа не захочетъ знать всѣхъ этихъ потребностей русской общественной жизни, то какимъ-бы наукамъ она ни учила, какую-бы педагогію ни приняла въ свое основаніе, она не будетъ русскою школою, не будетъ въ ней и настоящей жизни, не будутъ выходить изъ нея и такіе люди, въ какихъ въ настоящее время (писано въ 1881 г.) нуждаются государство и общество». Нравственное значеніе русской школы можетъ опредѣлиться только тѣсною связью ея съ обществомъ.

Школа можетъ правильно развиваться, можетъ жить правильною жизнью лишь подъ единственнымъ условіемъ воспитывать человѣка. А такъ какъ въ дѣйствительной жизни человѣкъ является гражданиномъ своего народа и дѣятелемъ въ обществѣ, то школа должна, воспитывая человѣка, воспитывать и гражданина. Гражданинъ не долженъ уничтожать человѣка, ни человѣкъ гражданина.

Съ этой точки зрѣнія никакъ нельзя признать школы исполнившими свое назначеніе, если онѣ даютъ учащимся лишь одно формальное развитіе. Наше образованіе есть образованіе формальное; у насъ обыкновенно говорятъ, что развитіе душевныхъ силъ или способностей должно составлять самое главное въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, что если юноша, оканчивающій курсъ, выкажетъ значительное развитіе, то воспитательное заведеніе сдѣлало свое дѣло; отъ него больше ничего и не потребуется; развитой юноша съ извѣст-

нымъ запасомъ разнообразныхъ научныхъ свѣдѣній можетъ назваться образованнымъ человѣкомъ. Это справедливо, но одного развитія недостаточно. Можно быть человѣкомъ развитымъ и образованнымъ такъ, какъ понимается образованіе въ наше время, но безъ всякаго направленія своихъ душевныхъ силъ; можно даже казаться человѣкомъ съ убѣжденіями, но безъ всякаго стремленія къ дѣятельности, каковыми и оказываются обыкновенно наши юноши. Если-бы все дѣло образованія состояло въ одномъ развитіи, тогда не о чемъ было-бы задумываться и спорить, какіе взять научные предметы для школьнаго курса, какъ распредѣлить ихъ по классамъ и т. п. Каждый научный предметъ можетъ быть хорошимъ средствомъ для развитія въ рукахъ порядочнаго педагога.

Кромѣ развитія, воспитываемымъ нужно дать еще опредѣленное направленіе, безъ котораго они не будутъ знать, куда устремить свои силы. Развитыя формально силы должны быть наполнены какимъ-либо содержаніемъ, иначе все развитіе будетъ пустымъ, и человѣкъ будетъ способенъ направляться столько-же ко благу, сколько и ко злу. А направленіе силъ зависитъ отъ того, надъ чѣмъ воспитываемымъ приходилось думать, что давало имъ матеріалъ для мышленія въ то время, когда ихъ умъ и нравственныя силы только-что развивались. Это обстоятельство весьма важно, и на него необходимо обратить вниманіе. Если умъ воспитываемыхъ былъ занятъ только цыфроіі да буквоіі, то, конечно, и при этихъ условіяхъ онъ могъ хорошо развиться; но отъ такъ развитаго ума нельзя требовать никакого направленія, это будетъ чисто формальное развитіе. Если воспитываемыхъ заставляли скакать отъ предмета къ предмету, такъ что у нихъ не было возможности задумываться ни надъ одною живою мыслью, то у нихъ точно также не могло выработаться никакого направленія. Надъ чѣмъ-же слѣдуетъ воспитываемыхъ заставлять задумываться? На чемъ преимущественно останавливать ихъ вниманіе?

Имѣя въ виду принципъ развитія человѣка и гражданина, нужно дать предпочтеніе наукамъ словеснымъ и историческимъ, соединеннымъ съ основательнымъ чтеніемъ книгъ, выборъ которыхъ долженъ быть сдѣланъ весьма тщательно, чтобы ученику дѣйствительно стоило надъ чѣмъ подумать.

Эти науки способнѣе, чѣмъ какія-либо другія, развивать въ человѣкѣ сочувствіе къ интересамъ человѣческимъ и гражданскимъ. Онѣ дѣйствуютъ и на умственную, и на нравственную сторону, представляя въ то-же время богатый матеріалъ для мышленія. Значитъ, основательное изученіе языковъ, словесности и исторіи должно быть главнымъ, первостепеннымъ занятіемъ въ гимназическомъ воспитаніи. Знаніе и развитіе въ образованіи нужно слить, и слить такимъ образомъ, чтобы на основаніи ихъ воспитываемые могли впослѣдствіи выработать твердыя убѣжденія въ тѣсной связи съ человѣческими и гражданскими интересами.

Вопросъ о національномъ характерѣ образованія и воспитанія наиболѣе широко и основательно былъ разсмотрѣнъ Ушинскимъ и Стоюнинымъ. Касались этого вопроса и другіе педагоги, но намѣчали въ немъ собственно частныя черты. Мы упомянемъ о трудахъ нѣкоторыхъ позднѣйшихъ изслѣдователей свойствъ національнаго образованія, что-бы дать понятіе о характерѣ дальнѣйшей разработки этого вопроса.

Проф. Царевскій [1]) съ грустью отмѣчаетъ слабое развитіе у насъ національнаго самосознанія, самоуваженія и сознательнаго патріотизма. Національное самоотреченіе, «чужебѣсіе» нашихъ предковъ XVIII вѣка передалось и намъ, заграница и теперь еще слыветъ въ мнѣніи русскаго общества идеаломъ земного благополучія и чуть-ли не райскаго счастія на землѣ. Русскіе любятъ жить заграницей, проживать тамъ свое состояніе, нерѣдко и умираютъ на чужбинѣ, заповѣдуя отвезти свои бренные останки на родимое кладбище. «Какое въ самомъ дѣлѣ драгоцѣнное наслѣдство въ этихъ останкахъ признательнаго сына получаетъ дорогая родина!»

Едва-ли не самый крупный и существенный недостатокъ нашего обычнаго воспитанія и образованія —его безличность, космополитизмъ. По тої программѣ, по которої мы воспитываемъ и образовываемъ себя, съ одинаковымъ удобствомъ можно воспитывать и китаїца, и японца, и всякаго иностранца. Ревниво и серьезно преслѣдуя общія воспитательныя цѣли. мы почти совсѣмъ не обращаемъ вниманія на національное воспитаніе. Навыкая уважать человѣка вообще,

---

[1]) „Значеніе русской словесности въ національномъ русскомъ образованіи“. Казань. 1893 г.

мы не пріучаемся оказывать предпочтеніе своему русскому человѣку; цѣня все иностранное, подражая ему, мы мало цѣнимъ своте родное, интересы русскої нації, русскої жизни, русскої науки. Съ дѣтства въ семьѣ насъ окружаютъ иностранныя бонны и гувернантки; въ школѣ мы изучаемъ общечелсвѣческія науки и мало узнаемъ о Россіи; въ жизни предпочитаемъ иностранную жизнь русскої, заграницу Россіи, даже иностранныї языкъ отечественному. И выходятъ у насъ люди «съ общеевропеїскою казенною физіономіею и душою, безъ національности, безъ отечества».

Самое могущественное орудіе въ борьбѣ съ недостаткомъ національности образованія, почти единственное, развѣ только съ нѣкоторою помощью русскої исторіи, есть исторія русскої словесности. «Въ то время, какъ мы педантично во всемъ слѣдуемъ иностранцамъ, безпрестанно оглядываемся по сторонамъ: стоимъ-ли мы на уровнѣ европеїскаго просвѣщенія, страшимся при одної мысли: не отстали-ли въ чемъ, не упустили-ли чего, не сочли-бы насъ за варваровъ; когда мы во всѣхъ наукахъ топчемъ слѣды европейцевъ, чуть не на все въ мірѣ смотримъ ихъ глазами, повторяемъ послѣ нихъ зады». на долю русскої словесности выпадаетъ отвѣтственная задача—удержать русское юношество на родної почвѣ, привязать его къ родному гнѣзду. Словесность народа—вѣрнѣйшее зеркало народнаго самосознанія, въ словесности наши предки передали все, о чемъ они думали, что переиспытали, чѣмъ страдали, что трепетно любили, чѣмъ жили. А между тѣмъ положеніе русскої словесности въ школахъ и обществѣ незавидное: древнерусская словесность до-петровскаго времени забыта; такіе, авторы, какъ Посошковъ, Татищевъ, Ѳеофанъ Прокоповичъ для насъ не существуютъ; даже отъ великихъ Ломоносова и Державина остались одни имена. Больше того: Карамзина, Жуковскаго мы нигдѣ не встрѣчаемъ и не видимъ; Пушкинъ, Лермонтовъ, Тургеневъ и другіе замѣчательные писатели извѣстны большинству образованної русскої публики только крупнѣйшими, наиболѣе прославленными, своими произведеніями, а далеко не сполна, не во всеї цѣльности и полнотѣ оставленнаго ими литературнаго наслѣдства [1]).

---

[1]) Стр. 9—15, 23—43, 52—55

Нельзя не признать, что въ замѣчаніяхъ проф. Царевскаго много горькой правды, хотя предложенныя имъ средства для исцѣленія застарѣлой болѣзни нашего общества—слабаго національнаго самосознанія—и имѣютъ очень спеціальный характеръ, а потому недостаточны.

Тѣхъ-же взглядовъ, что и проф. Царевскій, держится и проф. Ярошъ [1]), только его взгляды болѣе рѣзки и односторонни. Проф. Царевскій по своимъ идеямъ ближе стоитъ къ Стоюшину, а проф. Ярошъ къ Ушинскому. Проф. Ярошъ утверждаетъ, что ссылки на какіе-то общечеловѣческіе идеалы суть, будто бы, «только пустыя слова, обманчивыя и вредныя фразы, которыя вносятъ путаницу въ мысли... Ссылки на общечеловѣческіе идеалы, когда онѣ не составляютъ продукта простого недомыслія, служатъ обыкновенно удобной маской шарлатанамъ, которые морочатъ наивныхъ людей». «Школа, какъ миѳическій Антей, сильна лишь, стоя на родной землѣ, на національной почвѣ». Главныя средства національнаго образованія: русская исторія съ отечественной литературой, сообщеніе свѣдѣній о коренныхъ чертахъ внѣшняго юридическо-политическаго уклада русской жизни и общехристіанскій идеалъ должнаго и нравственнаго, облеченный въ плоть и кровь національныхъ свойствъ [2]).

Не смотря на то, что проф. Ярошъ написалъ цѣлую книгу для разрѣшенія поставленной имъ задачи, его положительные взгляды не совсѣмъ ясны и опредѣлены. Новаго въ нихъ усматривается мало, кромѣ рѣзкаго отрицанія общечеловѣческихъ идеаловъ, что едва-ли можетъ составить большую заслугу автора.

---

Къ какимъ результатамъ привело національное направленіе? Каковы свойства національнаго образовательнаго идеала?

Самый главный результатъ тотъ, что образованіе должно поставить своею цѣлью воспитаніе человѣка и гражданина, не только члена извѣстной націи, но и человѣчества, такъ какъ самая нація есть нечто иное, какъ часть человѣчества,

---

[1]) „Современныя задачи нравственнаго воспитанія". Харьковъ. 1893 Стр. 15—50.

[2]) На книгу Ярошa очень походитъ по развиваемымъ взглядамъ книга Д. Дмитріева. Національная школа (Спб. 1913 г.), какъ будто вторая есть новое изданіе первой (съ прибавкой изъ Царевскаго).

его членъ. Образованіе должно сообщить человѣку такіе вкусы, склонности, такую подготовку, чтобы онъ не чувствовалъ себя чужимъ ни въ одномъ культурномъ обществѣ. Каждый образованный человѣкъ долженъ быть гражданиномъ всего культурнаго міра. Только проф. Ярошъ считаетъ общечеловѣческіе идеалы пустой фразой, совсѣмъ не обосновывая этого смѣлаго утвержденія; у Ушинскаго есть склоненіе болѣе къ національности, чѣмъ общечеловѣчности, но послѣдняя не отрицается; прочіе педагоги говорятъ о воспитаніи человѣка и гражданина. Но вопросъ объ отношеніи между общечеловѣческими, національными и индивидуальными элементами образованія и воспитанія нуждается въ серьезномъ разъясненіи.

Средства постановки образованія въ національномъ духѣ указаны слѣдующія: 1) уменьшеніе непосредственныхъ иностранныхъ вліяній, каковы окруженіе дѣтей иностранными боннами и гувернантками, и порученіе русскихъ учебныхъ заведеній руководительству нѣмцевъ и чеховъ; 2) общественный починъ и энергичная общественная дѣятельность въ дѣлахъ образованія; 3) самостоятельная педагогическая литература; 4) самостоятельность въ извѣстныхъ предѣлахъ педагогической корпораціи, ея участіе въ выработкѣ законовъ, касающихся постановки воспитанія и образованія, свобода педагогическихъ обществъ, собраній, съѣздовъ; 5) видное мѣсто въ образовательномъ курсѣ наукъ, имѣющихъ своимъ предметомъ родину, каковы русскій языкъ и исторія съ русской литературой, исторія Россіи, географія и этнографія Россіи, обстоятельное знакомство съ русской флорой и фауной; 6) общая русская обстановка школъ въ бытовомъ отношеніи, религіозномъ, поэтическомъ и всѣхъ другихъ; 7) укрѣпленіе въ учащихся чувства законности и большого уваженія къ наукѣ.

Вообще-же слѣдуетъ сказать, что только то образованіе можно признать національнымъ, которое отвѣчаетъ характеру и потребностямъ націи, ея душевному и физическому складу, ея исторіи, ея основнымъ стремленіямъ. Съ этой, болѣе широкой, точки зрѣнія вопросъ о національномъ образовательномъ идеалѣ разработанъ очень мало. Неясны еще существенныя характерныя свойства русскаго народа, отличающія его отъ другихъ народовъ; спорны и до нынѣ многіе важные

вопросы его исторіи; его призваніе въ будущемъ, его историческая роль и назначеніе понимаются далеко неодинаково. При такомъ положеніи дѣла и національный образовательный идеалъ еще туманенъ, педагоги, работавшіе надъ его разъясненіемъ, не столько опредѣляли и рисовали самый идеалъ, сколько указывали тѣ условія, при которыхъ этотъ идеалъ можетъ сложиться. Полное-же опредѣленіе и разъясненіе этого идеала—дѣло будущаго.

---

## ГЛАВА V.

### Свободное образованіе. Первый періодъ его исторіи.

Крайняя недостаточность нашей педагогіи въ до-реформенный періодъ, неопредѣленность и туманность общечеловѣческаго образовательнаго идеала, одностороннее увлеченіе нѣмецкой педагогіей, не приведшія къ твердому и благотворному результату, попытки создать національное русское образованіе и національную педагогію, болѣзненно отзывались въ воспріимчивыхъ умахъ, чуткихъ ко всякимъ видамъ существующаго зла, несоотвѣтствію средствъ потребностямъ. Попытки разобраться въ такой путаницѣ и неурядицѣ съ помощью не нѣмецкой только, но и общечеловѣческой педагогіи также часто кончались неудачей. У педагоговъ, все равно, что у философовъ, слишкомъ много разногласія и даже противорѣчій, одинъ говоритъ одно, а другой—другое; вотъ въ чемъ истина, утверждаетъ одинъ авторитетъ; это ложь, заявляетъ другой. Иностранная педагогика такъ-же ненадежна, какъ и русская. А между тѣмъ въ эти противорѣчивые взгляды и системы вѣрятъ. Никто собственно не знаетъ, чему и какъ нужно учить, а дѣтей выпуждаютъ учиться, навязываютъ имъ придуманное кѣмъ-то или традиціонное образованіе. Что-же дѣлать? Какъ быть среди этой путаницы, среди этого хаоса мнѣній, и русскихъ и иностранныхъ педагоговъ? Близка была мысль—бросить всю наличную педагогію, какъ русскую, такъ и иностранную, отказаться отъ нея и начать строить образованіе и воспитаніе совершенно за-ново, исключительно на основаніи своего опыта. Русскій народъ эпохой освобожденія возродился къ новой жизни; пусть-же онъ создастъ себѣ и новую педагогію, пусть онъ броситъ старые педагогическіе авторитеты и системы, старую

педагогическую вѣру, и вѣрить въ то, что скажетъ ему опытъ. Такимъ образомъ явились педагоги-радикалы, которые говорили: все существующее въ педагогіи разрушимъ и на мѣстѣ разрушеннаго создадимъ новое. Все старое никуда не годится. Представителемъ такихъ взглядовъ слѣдуетъ считать графа Л. Н. Толстого, а органомъ ихъ—журналъ «Ясную Поляну», издававшійся въ 1862 году.

Главное, коренное зло въ постановкѣ образованія у всѣхъ народовъ—его принудительность, отсутствіе свободы образованія. Въ продолженіе нѣсколькихъ вѣковъ каждая школа учреждается на образецъ другой, учрежденной на образецъ прежде бывшей, и въ каждой изъ этихъ школъ непремѣннымъ условіемъ поставлена дисциплина, воспрещающая дѣтямъ говорить, спрашивать, выбирать тотъ или другой предметъ ученія, однимъ словомъ, приняты всѣ мѣры для лишенія учителя возможности дѣлать выводы о потребностяхъ учениковъ. Принудительное устройство школы исключаетъ возможность всякаго прогресса ея. Народъ жаждетъ образованія, считаетъ его благомъ и самъ вездѣ учится, но школъ, заведенныхъ для него правительствомъ и высшими классами общества, не любитъ, такъ что нуженъ законъ со штрафами и наказаніями, обязывающій родителей посылать своихъ дѣтей въ школы. Въ иныхъ странахъ поколѣній десять прожило уже подъ давленіемъ этого закона, а все-же отмѣнить его нельзя, какъ будто-бы безъ пренудительности образованіе и существовать не можетъ. Между тѣмъ принудительное образованіе приноситъ скудные плоды, народъ питаетъ отвращеніе къ заведеннымъ для него школамъ и бываетъ чрезвычайно радъ, когда сынъ или дочь освобождается отъ школы. Любви къ просвѣщенію эти школы не возбуждаютъ въ народѣ.

Чтобы поставить образованіе вполнѣ твердо и правильно, его нужно сдѣлать свободнымъ. Всѣ доводы противъ свободы образованія не выдерживаютъ критики и могутъ быть приведены къ четыремъ группамъ: религіозные, философскіе, опытные и историческіе доводы.

Образованіе, имѣющее своею основою религію, т.-е. божественное откровеніе, въ истинѣ и законности котораго никто не можетъ сомнѣваться, должно быть прививаемо народу и насиліе въ этомъ, но только въ этомъ случаѣ, по мнѣнію графа Толстого, законно. По нашему мнѣнію, графъ Толстой

впадаетъ здѣсь въ глубокое противорѣчіе съ своимъ основнымъ положеніемъ о свободѣ образованія и разрушаетъ его въ самомъ корнѣ. При сдѣланномъ Толстымъ допущеніи школа, полагающая въ основу христіанское ученіе, а все прочее вводящая въ видѣ подготовленія и лучшаго усвоенія истинъ христіанства, будетъ имѣть право на обязательность. Графъ Толстой не можетъ укрыться отъ противорѣчія высказаннымъ имъ соображеніемъ, что въ наше время, когда религіозное образованіе составляетъ только малую часть образованія, вопросъ о томъ, какое основаніе имѣетъ школа принуждать учиться молодое поколѣніе извѣстнымъ образомъ, остается нерѣшеннымъ съ религіозной точки зрѣнія. Если школа объявитъ, что она допускаетъ всевозможные предметы лишь въ видахъ подготовки къ лучшему усвоенію религіозныхъ истинъ, то она разрѣшитъ вопросъ и будетъ въ правѣ принуждать. Таковы были всѣ средневѣковыя школы. Ихъ курсъ былъ довольно обширенъ, на изученіе древнихъ языковъ тратилось громадное количество времени, въ нихъ изучались и философія, и риторика, и геометрія, и всѣ семь свободныхъ искусствъ, а собственно Законъ Божій занималъ не особенно много времени. Но всѣ науки, допущенныя въ средневѣковыя школы, имѣли высшею цѣлью способствовать лучшему усвоенію учащимися христіанскаго ученія. Та-же цѣль ставится и въ настоящее время всѣмъ духовно-учебнымъ заведеніямъ и церковно-приходскимъ школамъ; та-же цѣль можетъ быть поставлена всѣмъ гимназіямъ, кадетскимъ корпусамъ, женскимъ институтамъ и университетамъ безъ какого-либо существеннаго измѣненія ихъ строя, такъ какъ во всѣхъ ихъ преподается Законъ Божій. Всѣ учебныя заведенія окажутся, такимъ образомъ, имѣющими право на принудительность и, на ряду съ христіанскими, еврейскія, магометанскія, языческія, какъ основывающіяся на своемъ божественномъ откровеніи, въ истинѣ котораго послѣдователямъ сомнѣваться нельзя. Графъ Толстой оставилъ открытой такую лазейку, чрезъ которую, при желаніи, можетъ быть проведена принудительность въ любой школѣ и въ какой угодно степени.

Философскіе доводы за принудительность образованія недостаточны. Всѣ философы отыскиваютъ законы добра и зла; отыскавъ эти законы, они, касаясь педагогики, заставляютъ

родъ человѣческій образовываться по этимъ законамъ. Но каждая изъ теорій въ ряду другихъ является неполной и вноситъ только новое звено въ сознаніе добра и зла, лежащее въ человѣчествѣ. Притомъ философы очень противорѣчивы: одинъ говоритъ одно, другой другое, и чѣмъ дальше, тѣмъ разнорѣчивѣе становятся ихъ положенія. Всѣ философы стараются освободить школу отъ историческихъ узъ, тяготѣющихъ надъ нею, хотятъ угадать то, что нужно человѣку, и на этихъ, болѣе или менѣе вѣрно угаданныхъ, потребностяхъ строятъ свою новую школу.

Философскіе доводы за принудительность образованія разсмотрѣны Толстымъ крайне поверхностно и неосновательно, какъ и многое другое. Философы часто противорѣчатъ одинъ другому,—это такъ; но нѣтъ-ли въ ихъ ученіяхъ общихъ мыслей? По Толстому, ихъ теоріи только не полны, а не въ корнѣ ложны, только звенья въ цѣпи сознанія добра и зла, а не цѣлыя цѣпи. «Всякій мыслитель,—говоритъ Толстой,—выражаетъ только то, что сознано его эпохой, и потому образованіе молодого поколѣнія въ смыслѣ этого сознанія, совершенно излишне,—сознаніе это уже присуще живущему поколѣнію». Во-первыхъ, мыслители выражаютъ не только то, что сознано эпохой, но часто опережаютъ свое время, и на много; во-вторыхъ, выраженіе того, что сознается эпохой, обыкновенно неясно, темно, неопредѣленно, дѣло большой важности и какъ-бы раскрывать глаза современникамъ. Толстой считаетъ далѣе возможнымъ утверждать: «являются тысячи самыхъ странныхъ, ни на чемъ не основанныхъ, теорій, какъ Руссо, Песталоцци, Фребель и т. д.». Удивительно слышать, что теоріи упомянутыхъ знаменитыхъ педагоговъ суть только странныя и ни на чемъ не основанныя воззрѣнія; еще удивительнѣе это слышать потому, что теорія Толстого, въ своей сущности, есть видоизмѣненная и усовершенствованная теорія Руссо, и что въ другой своей статьѣ Толстой о сущности теоріи Руссо сказалъ слѣдующее: «человѣкъ родится совершеннымъ—есть великое слово, сказанное Руссо, и слово это, какъ камень, останется твердымъ и истиннымъ» [1]).

Опытъ существовавшихъ и существующихъ школъ не можетъ служить доказательствомъ принудительности образова-

[1]) Толстой, Сочиненія, изд. 1886 г. Т. IV, стр. 220.

нія, потому что всѣ школы были до сихъ поръ принудительными, а свободное образованіе оставалось неизвѣстнымъ. По части свободы образованія университеты совершенно одинаковы съ кадетскими корпусами и женскими институтами [2]), т.-е. совершенно несвободны. Горестные результаты такого несвободнаго образованія, т.-е. отсутствія истиннаго просвѣщенія, уже указаны. Вслѣдствіе принудительности образованія боіікіе ученики глупѣютъ въ школахъ, такъ какъ дѣтей учатъ въ школахъ не тому, что имъ нужно, а отвѣтамъ на совершенно неинтересные для нихъ вопросы: какъ сотворенъ міръ? Кто первый человѣкъ? Какую форму имѣетъ земля? Какъ помножить сотни на тысячи? и т. п. Страхъ, напряженіе памяти и вниманіе—вотъ свойства школьнаго, «полуживотнаго», состоянія.

Въ утвержденіяхъ Толстого о множествѣ недостатковъ, присущихъ школамъ, очень много справедливаго. Эти замѣчанія очень мѣтки и остры. Но по существу дѣла положеніе опять не раскрыто и не доказано достаточно. Каждый согласится, что во всякомъ случаѣ есть большая разница въ организаціи учебнаго дѣла и по отношенію къ учащимъ, и по отношенію къ учащимся, въ женскомъ институтѣ, или кадетскомъ корпусѣ, и въ университетѣ; учебникъ по извѣстной наукѣ и ученое изслѣдованіе по этой-же наукѣ не одно и то-же. Затѣмъ, откуда-же взялась несвобода школъ? Нынѣ существующія школы устроены по образцу прежде существовавшихъ, тѣ прежнія—по еще болѣе древнимъ образцамъ и т. д.; но какъ образовались первыя школы, первые образцы? Можетъ быть, онѣ возникли, какъ средства удовлетворить свободно выраженнымъ потребностямъ и запросамъ дѣтей, а потомъ вся ихъ организація и учебные планы и передаются готовые, въ виду того, что природа дѣтская осталась та-же самая. Во всякомъ случаѣ вопросъ обслѣдованъ недостаточно.

Отъ опыта существовавшихъ и существующихъ школъ Толстой отдѣляетъ еще исторію и думаетъ, что она особо можетъ свидѣтельствовать за принудительность образованія. Очень неясно, что онъ разумѣетъ здѣсь подъ историческими доводами отдѣльно отъ исторіи школъ. Онъ высказываетъ

---

[2]) Т. IV, стр. 111—113, 127.

здѣсь такія утвержденія, что принудительныя школы съ каждымъ годомъ и съ каждымъ часомъ становятся хуже и хуже, т.-е. болѣе и болѣе отстаютъ отъ общаго уровня образованія, такъ какъ движеніе ихъ впередъ несоразмѣрно движенію образованія со времени изобрѣтенія книгопечатанія: что образованіе идетъ своимъ, независимымъ отъ школъ, путемъ. Чѣмъ дальше одинъ народъ въ общемъ образованіи ушелъ впередъ, тѣмъ болѣе образованіе изъ школы перешло въ жизнь и сдѣлало содержаніе школы ничтожнымъ. Образованіе безсознательное, жизненное, и образованіе школьное, сознательное, всегда шли и идутъ рядомъ, пополняя одно другое. Но при отсутствіи книгопечатанія жизнь могла дать лишь ничтожную мѣру образованія въ сравненіи съ школой, а нынѣ всякое серьезное образованіе пріобрѣтается только изъ жизни, но не изъ школы. Нынѣ молодые люди бросаютъ университетъ и, вмѣсто того, чтобы готовиться по запискамъ профессоровъ, прямо работаютъ надъ источниками.

Итакъ, убѣдительныхъ доводовъ за необходимость принудительнаго образованія не существуетъ, а потому единственный методъ образованія есть опытъ, единственный же критеріумъ его есть свобода, «каждая школа должна въ настоящее время быть и педагогическою лабораторіей» [1]).

Свободная школа во всемъ своемъ строѣ должна опредѣляться желаніемъ учащихся; она будетъ всесторонней и самою разнообразною дѣятельностью одного человѣка съ цѣлью передачи знаній другому, не принуждая ни прямо насильственно, ни дипломатически воспринимать то, чего намъ хочется. Свободная школа предоставитъ образовывающемуся полную свободу воспринимать то ученіе, которое онъ хочетъ, воспринимать настолько, насколько онъ хочетъ, и уклоняться отъ того ученія, которое ему не нужно и котораго онъ не хочетъ. Школа не должна считать ни одну науку, ни цѣлый сводъ наукъ необходимыми, а должна передавать тѣ знанія, которыми владѣетъ, предоставляя учащимся право воспринимать или не воспринимать ихъ. Устройство и программы школы должны основываться не на теоретическомъ воззрѣніи, не на убѣжденіи въ необходимости такихъ-то и такихъ-то наукъ, а на одной возможности, т.-е. на

---

[1]) Т. IV, ст. „О народномъ образованіи“.

знаніяхъ учителей и на опытѣ. Въ разумность теоретически придуманнаго гармоническаго свода наукъ Толстой не вѣритъ; мы не только не знаемъ, но даже и не можемъ знать, что нужно знать человѣку. Науки педагогики не существуетъ.

Свободная школа есть школа будущаго. Какъ она сложится—неизвѣстно. Свободная школа не будетъ, можетъ быть, школой, какъ мы ее понимаемъ, съ досками, лавками, учительскими или профессорскими каѳедрами, она, можетъ быть, будетъ раёкъ, театръ, библіотёка, музеи, бесѣда, публичная лекція. «Едва-ли еще чрезъ сто лѣтъ отживутъ всѣ готовыя заведенія—училища, гимназіи, университеты, и выростутъ свсбодно сложившіяся заведенія, имѣющія своимъ основаніемъ свободу учащагося поколѣнія» [1]).

Идеалъ свободнаго образованія, свободной школы одинъ изъ самыхъ характерныхъ идеаловъ эпохи реформъ. Идеалъ навѣянъ эпохой, могъ возникнуть только въ такое время, какъ шестидесятые годы, и въ другое время появиться не могъ. Не нужно считать изложенный идеалъ созданіемъ ума Толстого, его личною собственностью; въ данномъ случаѣ Толстой выражалъ только одно изъ теченій общественной мысли, одно изъ настроеній общества. Онъ былъ не столько творцомъ, сколько выразителемъ мыслей и взглядовъ, бродившихъ въ умахъ многихъ, занимавшихъ многихъ,—мыслей, можетъ быть, не вполнѣ ясныхъ и опредѣленныхъ. Толстой сформулировалъ эти мысли, прибавивъ, конечно, кое-что и отъ себя лично. Что Толстой былъ только выразителемъ, а не творцомъ вышеизложенныхъ идей о свободномъ образованіи, это видно изъ того, что подобныя-же идеи высказывались и другими лицами, одновременно съ Толстымъ и независимо отъ него и даже ранѣе его.

Въ журналѣ Толстого «Ясная Поляна» писалъ не одинъ редакторъ, писали и другія лица, и ихъ воззрѣнія не были повтореніемъ воззрѣній Толстого, иногда немного уклонялись отъ нихъ, хотя и были въ общемъ сходны со взглядами знаменитаго ясно-полянскаго учителя. Такъ, авторъ статьи «Объ общественной дѣятельности на поприщѣ народнаго образованія» [2]) прекрасно и весьма отчетливо формулировалъ

---

[1]) Т. IV, ст. „Воспитаніе и образованіе“.

[2]) „Ясная Поляна“, 1862 г. августъ.

принципъ свободы въ дѣлѣ образованія. Неизвѣстный авторъ этой статьи главнымъ средствомъ для пріобрѣтенія знаній признаетъ непосредственное отношеніе къ явленіямъ жизни. Но непосредственное отношеніе къ явленіямъ жизни требуетъ полной свободы. Школа, учитель, книга—суть такія-же явленія жизни, какъ и родительскій домъ, работа, лѣсъ и небо. Для того, чтобы въ школѣ пріобрѣталось наибольшее число знаній, отношенія учениковъ къ школѣ, къ учителю, къ книгѣ должны быть столь-же свободными, какъ и отношенія этихъ учениковъ къ природѣ и ко всѣмъ жизненнымъ явленіямъ.

Другой сотрудникъ «Ясной Поляны» такъ разсуждалъ [1]): либо совершенная свобода дѣтей, при которой, кромѣ искусства читать и писать, насильно не вносилось-бы никакое воспитательное вліяніе, кромѣ того, которое они сами охотно принимаютъ, либо, при принудительномъ обученіи, совершенно одинаковыя воззрѣнія и среда учителя съ учениками.

Извѣстный критикъ и публицистъ Д. И. Писаревъ раньше Толстого (за годъ) началъ защищать идею свободнаго образованія и продолжалъ одновременно съ Толстымъ. Еще въ 1861 году, разбирая женскіе типы нашихъ писателей-беллетристовъ, онъ обсуждалъ воспитаніе героинь и по этому поводу предвосхитилъ идеи Толстого. Воспитывая нашихъ дѣтей, мы втискиваемъ, по мнѣнію Писарева, молодую жизнь въ тѣ уродливыя формы, которыя тяготѣли надъ нами. Мы поступаемъ такъ съ такими личностями, которыя сами еще не могутъ ни подать голоса, ни заявить протеста, ни оказать сопротивленія; мы безъ спросу мнемъ чужія личности и чужія силы. Когда дѣти подрастаютъ и вступаютъ въ свои человѣческія права, они находятъ, что у нихъ все перепутано, мысль загромождена суевѣріями, чувство извращено и или болѣзненно возбуждено, или насильственно притуплено педагогическими внушеніями о долгѣ, о чести, о нравственности, а молодое тѣло изнурено одностороннею безплодною мозговою работою. Развиваться подъ руководствомъ наставника рѣшительно невозможно. Умный и широко развитый человѣкъ никогда не рѣшится воспитывать ребенка; онъ пойметъ, что вторгаться въ интеллектуальный міръ другого

---

[1]) Тамъ же., Іюнь 1862 г., Г—ская школа.

человѣка съ своей иниціативой безчестно и нелѣпо. Онъ будетъ хорошо кормить ребенка, удалять отъ него вредные предметы, но на томъ и остановится. Если ребенокъ предложитъ ему вопросъ, онъ отвѣтитъ; если ребенокъ принесетъ на его судъ какое-нибудь сомнѣніе, онъ ему выскажетъ свое убѣжденіе. Зрѣлый умъ старшаго будетъ имѣть вліяніе на формированіе сужденій ребенка, но это вліяніе будетъ независимо отъ воли обоихъ дѣйствующихъ лицъ; его не будутъ втискивать силой или вскучивать педагогической хитростью. Кто попытается сдѣлать больше этого, тотъ, стало быть, не настолько уменъ или не настолько широко развитъ, чтобы быть безвреднымъ сознательно и добровольно [1]).

Эти писаревскія идеи 1861 года въ сжатомъ видѣ уже содержатъ въ себѣ толстовскія идеи о свободномъ образованіи. У Писарева приведенныя педагогическія разсужденія только маленькая экскурсія въ область педагогіи, поэтому высказанныя сужденія совершенно не обоснованы и не доказаны. Но позднѣе онъ ихъ нѣсколько развилъ.

Въ образованіи нужно строго держаться принципа невмѣшательства, чтобы всегда и во всякомъ случаѣ ученикъ приставалъ къ учителю, а не учитель къ ученику. Всякое нравственное принужденіе должно быть устранено, дитя съ самаго начала не должно дѣлать ни одного шага въ книжномъ ученіи безъ собственнаго желанія и безъ внутренняго убѣжденія въ разумности и необходимости этого шага. Дитя нужно пріохочивать, а не приневоливать. Первое, конечно, гораздо труднѣе послѣдняго. Если-бы отъ каждаго воспитателя требовалось непремѣнное умѣнье пріохочивать дитя къ ученью, то павѣрное $^{99}/_{100}$ учителей, гувернеровъ и гувернантокъ были-бы вынуждены отказаться отъ своего ремесла. Отцы и матери ужаснулись-бы, увидѣвъ такое запустѣніе, отнимающее у ихъ дѣтей всякую надежду сдѣлаться когда-нибудь образованными людьми, но сами дѣти не потеряли-бы ровно ничего, потому что все, что изучается по принужденію, забывается при первомъ удобномъ случаѣ [2]).

Свободное образованіе должно ограничить и, по возможности, вытѣснить воспитаніе. Воспитаніе ставитъ между ре-

---

[1]) Сочиненія Писарева. Спб., 1894. Т. I, ст. „Женскіе типы", стр. 510—512.

[2]) Сочиненія Писарева. т. IV, стр. 203—206.

бенкомъ и окружающей природой воспитателя, а образованіе ставитъ ребенка въ непосредственныя отношенія къ природѣ. Воспитаніе заставляетъ только повиноваться, а образованіе учитъ будущаго человѣка жить и распоряжаться своими силами. Воспитывать нужно какъ можно менѣе, дитя нуждается въ знаніяхъ, а не въ нравоученіяхъ. Человѣчество подвигается впередъ знаніями и открытіями, нравственныя-же истины не имѣютъ почти никакого вліянія на быстроту и успѣшность историческаго развитія. Какъ скоро сообщаются знанія и какимъ-бы то ни было образомъ, сейчасъ-же начинаются образованіе и самодѣятельное умственное развитіе будущаго человѣка. Чѣмъ раньше начнется это развитіе, тѣмъ лучше. Воспитаніе-же должно продолжаться только до тѣхъ поръ, пока не начнется образованіе. Какъ-бы ни были разнообразны пріемы воспитанія, всѣ они могутъ быть приведены къ двумъ главнымъ типамъ: къ воспитанію розгой и къ воспитанію авторитетомъ. Въ первомъ случаѣ воспитатель говоритъ ребенку: дѣлай это и не дѣлай того, иначе я тебя высѣку. Во второмъ случаѣ воспитатель говоритъ: дѣлай это и не дѣлай того, это хорошо, а то—дурно, и ребенокъ повинуется воспитателю или изъ страха наказанія, или изъ любви и довѣрія къ своему руководителю. И въ томъ, и въ другомъ случаѣ дѣтская личность подавляется, самодѣятельность будущаго человѣка остается не затронутой. Въ кодексѣ нашей житейской морали почти всѣ вопросы безапелляціонно рѣшаются словами: нравственно—безнравственно, прилично—неприлично, принято—непринято; если вы спросите почему? вамъ не отвѣтятъ, потому что причины дѣйствительно не имѣется. А родители и воспитатели дѣйствуютъ на дѣтей именно такими непонятными словами и пріемами. Поэтому поменьше воспитанія и побольше образованія [1]).

Съ указанной точки зрѣнія Писаревъ и оцѣнивалъ всѣ явленія въ педагогической области. Такъ, онъ считалъ важнѣйшимъ и единственнымъ преимуществомъ университетовъ предъ другими высшими учебными заведеніями то, что студенты пользуются значительною степенью свободы въ выборѣ и направленіи своихъ занятій. Процвѣтаніе университетовъ всегда соотвѣтствуетъ той степени самостоятельности, которая

---

[1]) Т. III, стр. 72—74.

предоставляется студентамъ. Главное дѣло университетскаго начальства, добросовѣстно относящагося къ умственнымъ интересамъ студентовъ, не вмѣшиваться въ ходъ ихъ занятій регламентаціей и административными распоряженіями. Поэтому главная и даже единственная причина недостатковъ современныхъ университетовъ заключается въ ограниченіи этой необходимой и во всѣхъ отношеніяхъ полезной самостоятельности студентовъ.

Тѣмъ-же недостаткомъ уваженія къ воспитываемой личности, къ ея свободѣ, принудительностью всей образовательной системы Писаревъ объяснялъ и то печальное явленіе, что у насъ юноша, окончившій курсъ ученія, становится тотчасъ-же непримиримымъ врагомъ той системы преподаванія, которую онъ испыталъ на самомъ себѣ. Враждебное отношеніе учившагося къ давшей ему образованіе школѣ составляетъ у насъ такое общее явленіе, что къ нему всѣ приглядѣлись и никто не находитъ въ немъ ничего ненормальнаго. «Если-бы были недовольны теперешнимъ преподаваніемъ десять, сто, тысяча воспитанниковъ и учениковъ, то причины этого неудовольствія могли-бы быть случайныя, происходящія отъ собственной вины недовольныхъ. Но когда нельзя найти ни одного воспитанника или ученика, который учился-бы съ удовольствіемъ, изъ одной любви къ ученію, когда эта непріязнь къ школѣ сохраняется у людей, уже вышедшихъ изъ подъ ея вліянія, тогда дѣлается очевиднымъ, что школа не исполняетъ своего назначенія» [1]).

Конечно, есть разница между идеями Писарева и Толстого о свободномъ образованіи; каждый изъ этихъ двухъ писателей обставляетъ указанную мысль нѣсколько по своему, но сущность ихъ воззрѣній одинакова, а потому можно разсматривать ихъ воззрѣнія вмѣстѣ. У Толстого идеалъ свободнаго образованія выраженъ во всякомъ случаѣ сильнѣе и обстоятельнѣе.

Сущность свободнаго образованія, по Толстому и Писареву, сводится къ прегражденію вліяній старшаго поколѣнія на младшее, родителей на дѣтей, учителей на учениковъ. Старшее поколѣніе пусть только предлагаетъ тѣлесную и духовную пищу младшему, но не руководитъ послѣднимъ.

---

[1]) Т. III, стр. 88—89, 96—98.

Младшее пусть само выбираетъ, что ему угодно, одно беретъ, другое отвергаетъ. Старшее поколѣніе не знаетъ, что нужно младшему, а потому и не можетъ руководить имъ, не можетъ учить его.

Многое тутъ неясно. Какъ извѣстно, дѣти бываютъ различныхъ возрастовъ. Если есть дѣти, которыя уже болѣе или менѣе сознательно могутъ выбирать изъ предлагаемаго, то есть и такія, которыя по малому своему возрасту (напримѣръ, въ первые три года) не могутъ выбирать, которыя требуютъ руководства. Съ какого-же возраста полагаться на дѣтскій выборъ? И сразу-ли предоставлять имъ выборъ во всемъ, или постепенно расширять область ихъ свободы? Эти вопросы—весьма важные на практикѣ.

Почему взрослые не могутъ руководить дѣтьми? Потому что не знаютъ ихъ, ихъ потребностей, что имъ нужно. А можно-ли узнать дѣтей, можно-ли рѣшить вопросъ: чему и какъ учить дѣтей? Можно. Если-бы нельзя, то не стоило-бы и писать педагогическихъ статей, не стоило-бы провозглашать единственнымъ методомъ образованія опытъ, а единственнымъ критеріумомъ свободу и требовать, чтобы каждая школа была «педагогической лабораторіей». Но если узнать дѣтей можно, можно разрѣшить вопросъ, въ чемъ состоятъ ихъ умственныя нужды и потребности, то представляется удивительнымъ, какъ-же до сихъ поръ человѣчество ничего толковаго по этой части не узнало, создавало лишь странныя и ни на чемъ неосновавныя педагогическія теоріи (Руссо, Песталоцци, Фребеля), и заводило новыя школы по примѣру прежнихъ. Правда-ли, что оно ничего не узнало и руководилось лишь покорностью старинѣ? Оно хотѣло узнать, многіе выдающіеся педагоги и психологи тщательно изучали дѣтство и юношество, свои школы превращали въ педагогическія лабораторіи, а ничего путнаго, будто-бы, не узнали. Удивительно! Приходится, слѣдовательно, начинать все съ начала, съ перваго шага, нужно совершенно перестроить педагогію, положивъ въ основу принципъ свободы. Такимъ образомъ, вся исторія педагогіи можетъ быть раздѣлена на два періода: первый—до Толстого, второй—съ Толстого.

Нельзя не признать такія притязанія чрезмѣрными. Всѣ заблуждались, я одинъ знаю истину и повѣдаю ее міру. Богъ одинъ и Толстой пророкъ Его по педагогическимъ вопро-

самъ. Нельзя человѣчеству съ легкимъ сердцемъ совершенно отбросить въ сторону весь свой прежній тысячелѣтній опытъ. нельзя отречься отъ самого себя и слѣпо итти за новоявленнымъ пророкомъ. Чтобы поступить такъ, нужно имѣть весьма сильные, серьезные и убѣдительные доводы, а ихъ нѣтъ ни у Толстого, ни у Писарева.

Сумма условій, дѣйствіемъ которыхъ совершается физическій и духовный ростъ человѣка, довольно велика и самыя условія разнообразны. Наибольшая часть условій такова, что уклониться отъ ихъ вліянія человѣку невозможно, они дѣйствуютъ неотразимо, опредѣляя направленіе и характеръ развитія. Прежде всего, человѣкъ воспитывается вліяніемъ свойствъ обитаемой имъ страны и почвы. Для физическаго склада, питанія, наступленія физической зрѣлости и увяданія, всей матеріальной обстановки человѣка, промысловъ, занятій дѣло далеко небезразличное родиться и жить въ той или другой странѣ, съ такой или иной почвой. Уйти отъ вліянія обитаемой страны и почвы на весь физическій складъ и бытъ, а чрезъ нихъ и на духовное развитіе—невозможно. За вліяніемъ страны слѣдуетъ вліяніе народа, его языка, исторіи, учрежденій, характера, жизни. Этотъ родъ вліяній особенно чувствителенъ въ духовномъ отношеніи, имъ даются единицѣ, индивидууму народная душа, народныя воззрѣнія и убѣжденія, религія, идеалы, способъ мышленія, рѣчь, словомъ—имъ создается человѣкъ духовно, какъ вліяніемъ страны и почвы физически. Вліяніе народа столь-же неизбѣжно, какъ и вліяніе страны, и не менѣе могущественно. Частнѣйшія условія положенія субъекта—родится и живетъ онъ въ городѣ или деревнѣ, въ семьѣ, принадлежащей къ такому или иному сословію, образованной или необразованной и т. д.—довершаютъ воспитательныя вліянія и формировку субъекта по извѣстному образцу.

Такимъ образомъ, развивающійся субъектъ со всѣхъ сторонъ охваченъ могущественными воспитательными вліяніями, которыя даютъ ему, не спрашиваясь его, народные рѣчь, способъ мышленія, религію, общественные идеалы, привычки образованнаго или необразованнаго человѣка, горожанина или селянина и т. д. Есть-ли человѣкъ такой или иной—это по существу зависитъ отъ вышеуказанныхъ воспитательныхъ вліяній, причисляя къ нимъ и наслѣдственныя свойства; а

эти воспитательныя вліянія совершенно неизбѣжны и неустранимы. Толстой говоритъ о деспотизмѣ и насиліи при воспитательномъ вліяніи учителя и школы. „Да много-ли они могутъ прибавить къ тому, что даютъ природа, народъ, семья? Много-ли они могутъ сдѣлать, когда личность въ существѣ своемъ формируется по готовому народному образцу могучими и неотразимыми дѣятелями? Къ тому-же, школьное образованіе не необходимо, его можно миновать, и многіе минуютъ, его можно измѣнять, ставить такъ и иначе. Умалять силу и вліятельность образованія мы не станемъ, имѣя въ виду, что это есть дѣятельность преднамѣренная и систематическая, захватывающая человѣка въ тотъ періодъ жизни, когда податливость на всякія вліянія бываетъ наибольшая; но все-же оно можетъ сдѣлать не особенно много по сравненію съ вліяніемъ страны, народа и семьи, да оно само притомъ и не вполнѣ свободно.

Хотя образованіе, истекая изъ сознательной и намѣренной дѣятельности человѣческаго ума, является фактомъ болѣе свободнымъ и измѣнчивымъ, чѣмъ воспитаніе (вліяніе страны, народа и семьи), тѣмъ не менѣе оно свободно не вполнѣ, а относительно, его направленіе и характеръ опредѣляются весьма серьезными и глубокими основаніями. Образованіе, прежде всего, существенно зависитъ отъ воспитанія. Образованіе развивается на почвѣ воспитанія и безъ него ничтожно; оно можетъ отрываться отъ своей естественной почвы и матери, даже противорѣчить воспитанію; образовательную систему можно взять у другого народа и насильно навязать своему, но все это ненадолго: народъ или отвергнетъ чуждую его воспитательнымъ идеаламъ образовательную систему, или-же измѣнитъ и переработаетъ ее, согласуетъ и приведетъ въ гармонію съ воспитаніемъ. Въ характерѣ воспитанія заключается источникъ національности образованія. Измѣнить отношенія между воспитаніемъ и образованіемъ, поставить образованіе выше воспитанія невозможно: вліяніе страны, народа и семьи во много разъ сильнѣе вліянія школы; не школа руководитъ жизнью, а жизнь школой, почему мы и учимся больше, какъ справедливо замѣчалъ Толстой, не столько въ школѣ, сколько въ жизни. Образованіе просачивается всюду, разлилось вокругъ школы, школа совсѣмъ не единственный органъ образованія. Далѣе, практика образова-

нія мало-по-малу создаетъ школьный опытъ, опытъ постепенно вырабатывается въ теорію школы, и школьныя практика и теорія сильно вліяютъ на организацію школъ, на постановку образованія. Освободиться отъ этого вліянія образованію очень трудно, да собственно и нѣтъ нужды: слѣдуетъ къ вліянію предшествующаго школьнаго опыта относиться критически, провѣрять его, не отдаваться ему слѣпо и безотчетно, но школьный опытъ полезенъ, будучи богатой сокровищницей педагогическихъ знаній. Отвергнуть съ легкимъ сердцемъ многовѣковой педагогическій опытъ народа и цѣлаго человѣчества и взамѣнъ его самоувѣренно поставить личный опытъ нѣсколькихъ лѣтъ —едва-ли благоразумно: на мѣсто отвергнутой великой силы ставится нѣчто маленькое и слабенькое. Толстой не высоко цѣнилъ педагогическій опытъ человѣчества, а между тѣмъ вся его дѣятельность прошла подъ вліяніемъ этого опыта. Не говоря уже о томъ, что самое зерно его педагогическихъ взглядовъ есть протестъ противъ одной стороны педагогическаго опыта — принудительности образованія, а вся теорія есть какъ-бы видоизмѣненіе педагогической теоріи Руссо, въ практикѣ своей педагогической дѣятельности Толстой находился постоянно подъ вліяніемъ педагогическаго опыта человѣчества. Въ Ясно-Полянской школѣ преподавались слѣдующіе предметы: чтеніе механическое и сознательное, письмо, каллиграфія, грамматика, св. исторія, русская исторія, рисованіе, черченіе, пѣніе, математика, бесѣды изъ естественныхъ наукъ, Законъ Божій. Почему преподавались эти, а не другіе предметы? Да потому, что эти предметы обыкновенно преподаются въ школахъ. Въ данномъ случаѣ Толстой обнаружилъ не личную непослѣдовательность, а невозможность полнаго, всецѣлаго примѣненія своего пониманія свободнаго образованія.

Наконецъ, образованіе и потому не совершенно свободно, что стремленіе осуществлять идеалы, желаніе обезпечить успѣхъ своихъ начинаній и взглядовъ, побужденіе создать прочное положеніе реформамъ, предопредѣлить ходъ будущихъ событій побуждаютъ старшее поколѣніе направлять образованіе юношества по извѣстному опредѣленному пути, давать ему ту или иную постановку. Освободиться совсѣмъ отъ всѣхъ этихъ вліяній образованію невозможно, его нельзя организовать безъ оглядки по сторонамъ, на жизнь, на исто-

рію, на стремленія современниковъ, невозможно вести образованіе юношества, закрывъ глаза на всѣхъ и на все и ничего не видя, кромѣ желаній и удовольствія юношества. Самъ Толстой признаетъ [1]), что если существуетъ вѣками такое ненормальное явленіе, какъ насиліе въ образованіи, то причины этого явленія должны корениться въ человѣческой природѣ. Причины эти онъ находитъ въ вліяніи на постановку образованія семейства, религіи, государства и общества, но думаетъ, что, съ признаніемъ права свободнаго развитія каждой личности, вліяніе перечисленныхъ причинъ устранится, что едва-ли когда-нибудь вполнѣ можетъ быть осуществлено. Но все-же образованіе, повторимъ, относительно свободно, оно измѣнчивѣе, болѣе подлежитъ вліянію разума отдѣльныхъ лицъ и потому допускаетъ все-же большій просторъ, чѣмъ воспитаніе. На что употребить эту долю свободы, присущую образованію, какой цѣли должно служить образованіе?

Такъ какъ образованіе неразрывно связано съ воспитаніемъ и вмѣстѣ съ нимъ составляетъ одно цѣлое, то своимъ вліяніемъ образованіе должно дополнять и, по возможности, уравновѣшивать воспитательныя вліянія страны, народа и семьи. Эти послѣднія вліянія уподобляютъ единицу массѣ, даютъ индивидууму свойства и признаки, общіе съ другими—народную физическую организацію и народную душу, они приводятъ всѣхъ индивидуумовъ къ одному знаменателю, дѣлаютъ отдѣльныхъ людей простыми экземплярами одного типа; образованіе-же должно поддерживать индивидуальность учащагося, его самостоятельность и оригинальность, оно должно содѣйствовать тому, чтобы народный типъ отливался и выражался въ самобытныхъ личностяхъ, имѣющихъ, на почвѣ народныхъ чертъ, свою индивидуальную духовную физіономію. Жизнь, развитіе, культура обусловливаются, съ одной стороны, гармоничною дѣятельностью многихъ, съ другой—ихъ дѣятельностью самостоятельной, оригинальной. При отсутствіи индивидуальности жизнь замираетъ, начинается прозябаніе. Для поддержанія индивидуальности образованіе должно быть свободнымъ, но нѣсколько въ другомъ смыслѣ и другой постановкѣ, нежели какъ понимали свободу образо-

---

[1]) IV, 114—115.

ванія Толстой и Писаревъ. Дѣло не въ томъ, чтобы предоставить дѣтей самимъ себѣ—пусть усвоятъ, что и какъ имъ нравится,—это свобода формальная и въ примѣненіи къ малымъ дѣтямъ можетъ вести къ большимъ неудобствамъ; свободное образованіе есть образованіе, соотвѣтствующее особенностямъ душевнаго склада дѣтей, поддерживающее индивидуальность учащихся и чуждое принудительности. Такое образованіе предполагаетъ научное изученіе дѣтской природы, основательную оцѣнку и группировку многообразныхъ культурно-образовательныхъ средствъ въ соотвѣтствіи съ главнѣйшими видоизмѣненіями дѣтской природы, широкое и разностороннее образовательное вліяніе взрослыхъ на дѣтей.

Созданіе идеала свободнаго образованія было протестомъ противъ господствовавшей принудительности образованія, и въ этомъ смыслѣ оно было глубоко поучительно. Извѣстно, какъ безцеремонно и родители, и школы относились къ дѣтямъ, навязывая имъ образованіе по своему вкусу и не справляясь съ ихъ склонностями и способностями. Такое насиліе дѣтей начиналось очень рано. Уже въ семьѣ родители нерѣдко предопредѣляли будущее призваніе своего дѣтища, и сообразно съ этимъ вели все его воспитаніе и образованіе; школы продолжали дѣло семьи, и если школьникъ задыхался въ школѣ, не соотвѣтствовавшей его природнымъ расположеніямъ, онъ объявлялся малоспособнымъ и торжественно изгонялся изъ учебнаго заведенія. Въ это-то время практическаго презрѣнія къ личнымъ свойствамъ питомцевъ, словно громъ, грянула теорія свободнаго образованія. Вы не имѣете права насиловать дѣтей, вы не знаете, что имъ нужно, вы только предлагайте, а не руководите. Дѣти сами возьмутъ, что имъ нужно. По времени, это была высоко полезная и поучительная теорія. Она защищала и оберегала дѣтей противъ посягательствъ взрослыхъ на цѣльность ихъ физической и духовной личности. И въ настоящее время не мѣшаетъ ее припоминать, такъ какъ и теперь родители и педагоги не перестали грѣшить тѣмъ-же, чѣмъ грѣшили прежде.

Свою основную, главную мысль о свободѣ образованія Толстой обставилъ нѣсколькими дополнительными и подчасъ весьма туманными мыслями о совершенствѣ дѣтской природы, о гармоніи, какъ высшемъ идеалѣ развитія, о безполезности и ничтожествѣ современной культуры, объ отсутствіи

прогресса въ человѣчествѣ. Хотя эти мысли и находятся въ связи съ основной, но ихъ разсмотрѣніе не входитъ прямо въ нашу настоящую задачу [1]).

Такимъ образомъ, въ концѣ пятидесятыхъ и въ шестидесятые годы русская педагогическая мысль сразу ожила, какъ будто кто спрыснулъ ее живой водой. Разомъ появились новыя направленія, новые идеалы, прежнія мертвенность и казенщина исчезли. Были затронуты и поставлены на очередь самые существенные и широкіе вопросы объ общечеловѣческомъ образованіи, національномъ, свободномъ, и каждый изъ этихъ педагогическихъ идеаловъ привлекалъ къ себѣ вниманіе общества. Начавшееся педагогическое оживленіе сказалось живымъ обсужденіемъ и другихъ педагогическихъ вопросовъ, не столь широкихъ, какъ указанные три идеала, но все-же имѣющихъ общій характеръ.

---

# ГЛАВА VI.

## Свободное воспитаніе. Второй періодъ его исторіи.

Какъ бы кто ни судилъ о мысляхъ Толстого, онѣ во всякомъ случаѣ любопытны и до извѣстной степени оригинальны, хотя отрицательный элементъ въ нихъ слишкомъ широкъ, преобладаетъ очень далеко. Самъ Толстой не удержался на своей отрицательной высотѣ и помаленьку сходилъ съ нея въ положительную жизнь дѣйствительныхъ отношеній. Если прежде, въ 1862 году, въ журналѣ «Ясная Поляна», Толстой утверждалъ, что «*только свобода выбора со стороны учащихся* того, чему и какъ учить, можетъ быть основой вся-

---

[1]) Мы имѣли случай излагать и критически разсматривать теорію Толстого въ цѣломъ въ нашей статьѣ о Толстомъ въ „Педагогическомъ Сборникѣ“ за 1886 годъ; см. также статью Маркова въ „Русскомъ Вѣстникѣ“ 1862 года, № 5, „Теорія и практика Яснополянской школы“; „Критическія замѣтки о взглядахъ Толстого“ въ „Журналѣ для Воспитанія“ за 1862 и 1863 годы; книжку Н. Михайловскаго „Гр. Л. Н. Толстой“ (Спб., 1887 г.) и книжку Аргамакова „Мысли о современномъ и будущемъ воспитаніи и обученіи“. Полоцкъ, 1896 г.

каго обученія», а учитель имѣлъ право только предлагать, то въ 1875 году онъ говорилъ уже нѣчто другое: «граница этой свободы (учащихся) сама собою опредѣляется *учителемъ*, его знаніемъ, *его способностью руководить школой*; что свобода эта не можетъ быть предписываема; *мѣра этой свободы есть только результатъ большаго или меньшаго знанія и таланта учителя*. Свобода эта не есть правило» и т. д. [1]). Это совсѣмъ другія рѣчи. А въ 1909 году въ журналѣ «Свободное Воспитаніе» въ №№ 2 и 3 напечатаны письмо Толстого «О воспитаніи» и отрывокъ изъ бесѣды его съ народными учителями «Въ чемъ главная задача учителя». Въ этихъ статьяхъ Толстой еще сбавилъ своей отрицательности въ педагогіи, по сравненію съ 1875 годомъ, такъ что отъ прежняго Толстого, Толстого 1862 года, защитника безграничной почти свободы учащихся и воспитываемыхъ, осталось очень мало. Толстой теперь, прежде всего, отказывается отъ прежняго своего разграниченія между воспитаніемъ и образованіемъ, а такъ какъ этому раздѣленію онъ приписывалъ весьма важное значеніе, то перемѣна во взглядахъ оказывается значительной. Теперь онъ уже утверждаетъ, что нельзя воспитывать, не передавая знанія. «всякое же знаніе дѣйствуетъ воспитательно» (прежде заявлялось, что наука сама по себѣ никакого воспитательнаго элемента не имѣетъ). Правда, онъ говоритъ, что и теперь, какъ и прежде, признаетъ свободу необходимымъ условіемъ всякаго истиннаго образованія, какъ для учащихся, такъ и для учащихъ, но подъ «полной свободой» онъ разумѣетъ теперь только устраненіе вреда и помѣхъ истинному образованію. возникающихъ отъ угрозъ наказаніями и обѣщанія наградъ (правъ и т. п.), обусловливающихъ пріобрѣтеніе тѣхъ или иныхъ знаній. Этого маловато для свободнаго образованія. оссбенно по сравненію съ прежнимъ пониманіемъ свободы образованія.

Чтобы образованіе, будучи свободнымъ, не было собраніемъ произвольно набранныхъ и безполезныхъ знаній, нужно. чтобы у обучающихся и обучающихъ было общее тѣмъ и другимъ основаніе. Такое основаніе есть религія, т. е. пониманіе смысла и назначенія человѣческой жизни. Религіозное

---

[1]) Т. XII, стр. 567—568.

ученіе, общее всѣмъ людямъ, и вытекающее изъ него ученіе нравственности, тоже одинаковое для всѣхъ людей, должно составлять главный предметъ всякаго образованія, воспитанія и обученія. Кто же найдетъ это религіозное пониманіе жизни и нравственное ученіе, общее всему человѣчеству, которое содержится во всѣхъ ученіяхъ лучшихъ мыслителей міра отъ Кришны, Будды, Моисея, Эпиктета, Конфуція до Христа, Магомета, Руссо, Канта, персидскаго Баба, Сковороды и др.? Оно должно быть общимъ основаніемъ и для учащихъ и для учащихся. Очевидно, только первые—учащіе—могутъ отыскать это универсальное ученіе. А, между тѣмъ, вся постановка образованія опредѣляется основнымъ религіозно-нравственнымъ ученіемъ, отъ него зависятъ распредѣленіе и порядокъ всѣхъ другихъ предметовъ. Такъ, весьма вѣроятно, что первымъ послѣ религіи и нравственности предметомъ будетъ изученіе жизни людей, сначала самыхъ близкихъ: своего народа, женщинъ, дѣтей, ихъ занятій, вѣрованій и пр., а потомъ изученіе жизни другихъ, болѣе отдаленныхъ, народовъ. Въ бесѣдѣ съ учителями Толстой приводитъ примѣръ религіозно-нравственнаго наставленія дѣтямъ и прибавляетъ, что «подобныя поученія не только необходимы для учениковъ, но и обязательны для тѣхъ учителей, которые строго предъ Богомъ, передъ своей совѣстью, смотрятъ на свое дѣло».

Такимъ образомъ, религіозно-нравственное учительство, которымъ такъ много занимался Толстой въ послѣдніе годы своей жизни, привело его къ полному почти отрицанію его педагогики шестидесятыхъ годовъ прошлаго столѣтія. Оказалось теперь, что основу и цѣль образованія опредѣлить можно, можно составить и учебный курсъ, и этотъ курсъ, составленный учителями, съ религіозно-нравственнымъ ученіемъ во главѣ, долженъ быть обязателенъ и для учащихъ и для учащихся. «Было бы большимъ грѣхомъ и преступленіемъ, если бы, вы, сельскіе учителя, не постарались, насколько это въ вашихъ силахъ, заложить въ воспріимчивыя, алчущія правды, сердца порученныхъ вамъ дѣтей, основы вѣчныхъ, религіозныхъ истинъ и настоящей христіанской нравственности, которая такъ легко воспринимается дѣтскими душами».

Вотъ къ чему свелась свобода образованія, право дѣтей

воспринимать или не воспринимать сообщаемыя знанія, вѣрованія и убѣжденія. Отвергнутое прежде воспитаніе, какъ грубѣйшее насиліе, теперь прямо признается священнѣйшею обязанностью и учителя и ученика. Словомъ, пошла педагогія наоборотъ, педагогія не свободная, а вынудительная, хотя и во имя нравственности и религіи. Поэтому нѣкоторые послѣдователи Толстого, истинные его послѣдователи, хотятъ взять подъ свою защиту взгляды Толстого шестидесятыхъ годовъ, противъ Толстого послѣдняго времени, они полагаютъ, что свободное развитіе и воспитаніе на религіозныхъ началахъ— это двѣ несоизмѣримыя вещи. Религіозное воспитаніе, о которомъ говоритъ Толстой, какъ бы возвышенно оно ни было, можетъ воспитать только личностей, скованныхъ «цѣпями невидимаго рабства». Въ основѣ всѣхъ воззрѣній Толстого послѣдняго времени лежитъ вѣра въ вѣчную абсолютную истину и желаніе, чтобы всѣ люди научились отъ «мудрѣйшихъ», отъ тѣхъ, кто выступаетъ по отношенію къ другимъ людямъ, какъ «учители»—этой вѣчной и абсолютной истинѣ и подчинили ей свою жизнь, свои мысли, чувства и волю. Эта вѣчная и абсолютная истина дастъ людямъ истинное благо и спасетъ ихъ отъ безумной жизни. А, между тѣмъ, ничто такъ не препятствуетъ прогрессивному развитію всего человѣчества, въ религіозномъ и нравственномъ отношеніи, какъ культъ мудрецовъ и мыслителей, какъ преклоненіе предъ каждымъ высказаннымъ ими словомъ, поскольку существуетъ стремленіе разсматривать ихъ ученія, какъ содержащія вѣчныя и абсолютныя истины [1]).

Напрасно Толстой думаетъ, что до тѣхъ поръ, пока религіозно-нравственное ученіе не будетъ положено въ основу образованія, до тѣхъ поръ» не можетъ быть никакого разумнаго образованія». Разумнымъ и истиннымъ образованіе не

---

[2]) Нужно замѣтить, что Толстой, проповѣдывая въ шестидесятыхъ годахъ прошлаго столѣтія свободу образованія, тѣмъ не менѣе дѣлалъ исключеніе для насилія одного вида, именно религіознаго. Онъ полагалъ, что образованіе, имѣющее своею основою религію, т. е. божественное откровеніе, въ истинности и законности котораго никто не можетъ сомнѣваться, должно быть прививаемо народу и насиліе въ этомъ случаѣ, но только въ этомъ, по мнѣнію Толстого, было бы законно (Собраніе сочиненій, т. IV, стр. 30, 31, 127 и др). См. критику этого мнѣнія въ нашей. „Исторіи русской педагогіи“, (стр. 397—399).

станетъ до тѣхъ поръ, пока не перестанутъ искать для него основъ внѣ воспитываемой личности, внѣ самостоятельной и творческой работы ея сознанія. «Религіозно-нравственное ученіе Толстого, общее, будто-бы, всѣмъ людямъ, служащее, будто-бы, выраженіемъ одной и той же религіозной и нравственной истины, таящейся во всѣхъ ученіяхъ «отъ Кришны, Будды, Конфуція до Христа, Магомета и новѣйшихъ мыслителей», является такимъ же тормазомъ къ полученію истиннаго и разумнаго образованія, какимъ и противополагаемое имъ этому истинному религіозно-нравственному ученію «собраніе грубыхъ суевѣрій и плохихъ софизмовъ», преподносимое дѣтямъ во многихъ школахъ. «Такимъ путемъ нельзя преобразовать воспитанія, потому что здѣсь одинъ авторитетъ замѣняется другимъ, на мѣсто существующихъ формъ авторитета ставится авторитетъ вѣчной и абсолютной истины, господство мудрѣйшихъ, великихъ учителей жизни; «цѣпи невидимаго рабства» мягко накладываются на человѣческую душу путемъ внушенія, проповѣди и т. п. Словомъ, «тамъ, гдѣ идетъ рѣчь объ абсолютной истинѣ, тамъ идетъ рѣчь о царствѣ власти, а не о царствѣ свободы» [1]).

Эти послѣднія замѣчанія и мысли, развитыя г. Вентцелемъ, могутъ показаться весьма справедливыми, а его анализъ Толстовской статьи «О воспитаніи» правильнымъ. Вѣдь религія и нравственность, въ самомъ дѣлѣ, такія серьезныя и важныя вещи, что ихъ скорѣе можно считать вѣнцомъ образованія, чѣмъ его началомъ; обязательныя, навязанныя съ дѣтства, религія и нравственность, недостаточно сознанныя, прочувствованныя, не выдержавшія борьбы скепсиса и возраженій, мало принесутъ пользы человѣку. Поэтому большой вопросъ: когда, съ какого времени и какъ, какими способами, въ какой формѣ и постепенности можно преподавать въ школѣ религію и нравственность? Сказать, что нужно извлечь религіозно-нравственное ученіе изъ наста-

---

[1]) Русская Школа 1910 г. № 7—8 ст. К. Вентцеля, Въ чемъ основа воспитанія и образованія См. также К. Н Вентцель, Этика и педагогика творческой личности. Томы I и II. Москва, 1911 г. Въ этомъ изданіи собраны статьи по вопросу о свободномъ воспитаніи, напечатанныя авторомъ въ разныхъ журналахъ, и дано этическое обоснованіе свободнаго воспитанія. Статьи педагогическія заключаются во II томѣ, въ томъ числѣ и вышецитированная статья.

вленій величайшихъ учителей человѣчества и на немъ основать все образованіе, не значитъ еще разрѣшить вопросъ: указываемый путь весьма длинный и трудный, идя которымъ путники могутъ далеко разойтись: одинъ отъ ученій величайшихъ наставниковъ человѣчества можетъ извлечь одно, а другой—другое назиданіе. Даже изъ ученія одного и того же наставника ученики извлекаютъ разныя ученія и притомъ по вопросамъ весьма опредѣленнымъ и простымъ: одни христіане говорятъ, что Христосъ всецѣло запретилъ убивать, а другіе говорятъ, что онъ разрѣшилъ убивать, при извѣстныхъ условіяхъ, своего ближняго.

Но, съ другой стороны, Толстой и правъ, нужно же понять все воспитаніе и всю жизнь, какъ одно цѣлое, органически связанное, нужно же найти высшія цѣли и единство всей дѣятельности. Толстой находитъ это высшее единое въ религіи, разумѣя подъ ней пониманіе смысла и назначенія человѣческой жизни. Такое указаніе смысла религіи не совсѣмъ опредѣленно, потому что не намѣчаетъ ближайшаго содержанія религіи. Съ своей стороны мы полагаемъ, что основная идея, долженствующая руководить всею дѣятельностью человѣка и серьезно вліяющая на всю постановку воспитанія и образованія, есть связь жизни индивидуума съ міровой жизнью, тѣсный характеръ этой связи. Индивидуумъ есть листочекъ на деревѣ вселенской жизни, продуктъ міровыхъ законовъ, но въ формѣ своеобразной, придающей ему какъ бы особую жизнь, особенное положеніе во вселенной, въ формѣ сознательно индивидуальной. Разъясненіе этой связи, этого взаимоотношенія между человѣкомъ и вселенной и должно составлять самую сущность воспитанія; снабдить дитя средствами, чтобы стать въ правильное соотношеніе съ міровой жизнью—вотъ коренная и послѣдняя задача дѣятельности педагога. Толстовское пониманіе религіи собственно ведетъ къ тому же. Но во всякомъ случаѣ онъ правъ въ своемъ стремленіи доискаться послѣдней основы и сущности жизни и воспитанія.

Положивъ въ основу всего воспитанія религіозно-нравственное ученіе величайшихъ мыслителей въ этой области всѣхъ временъ и народовъ, Толстой, тѣмъ самымъ весьма прочно спаялъ образованіе съ культурой всего человѣчества, которую прежде онъ отвергалъ, отъ вліянія которой, какъ отъ порчи, хотѣлъ предостеречь и охранить воспитываемаго.

Общую культуру всего человѣчества въ ея сущности, т. е. религіозно-нравственное ученіе о смыслѣ жизни, онъ сдѣлалъ теперь фундаментомъ всякаго личнаго развитія и образованія, т. е. придалъ своей педагогикѣ соціальный характеръ, устранивъ прежнія крайности индивидуализма. А какъ думаютъ на этотъ счетъ его правовѣрные послѣдователи, его, педагогическаго реформатора, 1862 года? Они возвращаются къ его прежнему строгому индивидуализму; по ихъ мнѣнію, исходною и отправною точкою всего воспитанія можетъ быть только конкретный индивидуальный человѣкъ. Не отъ отвлеченнаго человѣка нужно исходить и даже не изъ понятія человѣчества, потому что ни человѣка вообще, ни человѣчества въ дѣйствительности не существуетъ. Каждая человѣческая личность должна сама руководить собою, должна владѣть правомъ на свободное строительство жизни и свободное творчество всѣхъ высшихъ сокровищъ человѣка; обязательства признавать что либо за абсолютную истину, сколько бы мудрецовъ ни свидѣтельствовали, что это—абсолютная и вѣчная истина, на личности не лежитъ. Конкретная индивидуальная человѣческая личность—это нервъ жизни человѣчества, къ ея расцвѣту и подъему, къ ея образованію. мы должны направлять всѣ силы. Существуетъ только индивидуальное образованіе, покоющееся на развитіи самобытной, своеобразной личности ребенка; на постепенномъ, все большемъ и большемъ, освобожденіи человѣка отъ «цѣпей невидимаго рабства». Говорятъ объ общемъ благѣ, интересамъ котораго должна подчиняться отдѣльная личность. Но общее благо можетъ быть свободной и сознательной цѣлью дѣйствій личности лишь въ томъ случаѣ, если оно сдѣлалось безраздѣльнымъ, неотъемлемымъ достояніемъ личности, ея стремленіемъ, ея идеаломъ, вошло въ ея плоть и кровь, и тогда общее благо есть благо личности, личное свойство, воля его есть воля дѣлающаго; въ противномъ же случаѣ общее благо будетъ простымъ насиліемъ, чисто внѣшней силой, которой придется подчиняться такъ же, какъ мы подчиняемся и всякимъ другимъ внѣшнимъ силамъ и насиліямъ.

Точно также не можетъ служить авторитетомъ для отдѣльной развивающейся личности и авторитетъ знанія, болѣе умныхъ и свѣдущихъ людей, напримѣръ, для дѣтей авторитетъ взрослыхъ. Каждый человѣкъ, какого бы возраста

онъ ни былъ, имѣетъ право свободно ставить себѣ цѣли и дѣйствительно ставитъ ихъ. Онъ обращается за помощью къ болѣе свѣдущимъ лицамъ, за знаніями, въ отношеніи способовъ достиженія цѣли. А цѣль важнѣе средствъ ея осуществленія. Поэтому, самъ ставя цѣли, человѣкъ остается свободнымъ, завися въ достиженіи цѣли отъ другихъ. Другіе въ данномъ случаѣ суть только энциклопедическіе словари или машины, которыми пользуется ставящій цѣль для ея осуществленія. Вообще всякій авторитетъ—отца, учителя, вождя партіи—есть нѣчто незаконное. Каждый личный авторитетъ, если только онъ не опирается на грубую физическую силу, старается обыкновенно подкрѣпить себя какими либо доводами, т.-е. опереться на безличный авторитетъ какихъ-либо идей или началъ, признаваемыхъ непреложно истинными и обязательными. Не говоря объ авторитетѣ физической силы, какъ началѣ чисто животномъ, лишенномъ всякой разумности, о безличномъ авторитетѣ слѣдуетъ замѣтить, что у него нѣтъ основаній, такъ какъ нѣтъ абсолютныхъ общеобязательныхъ истинъ. Истиной для каждаго индивидуальнаго человѣка является только то, что онъ признаетъ за истину; не кто либо другой, а я самъ дѣлаю то или другое положеніе истиной, и ничто внѣшнее не можетъ сообщить истинности тѣмъ идеямъ, которыя я признаю ложными. Всеобщая истина есть моя личная истина, которую признаетъ истиной и великое множество другихъ людей; но это совпаденіе, вытекающее изъ общности и нѣкоторой одинаковости организаціи и духовнаго богатства моего и другихъ людей, нисколько не уничтожаетъ личной субъективности истины,—что всякая истина становится истиной только въ силу свободнаго согласія индивидуальной личности на признаніе ея таковой. Въ области духа особенно не нужно допускать рабства. Властители въ области духа, т.-е. науки, религіи, эстетики, это самые опасные властители, духовное рабство—самая тяжкая и опасная форма рабства. Когда провозглашается какая либо абсолютная истина, тогда это значитъ, что подъ видомъ ея кто нибудь хочетъ утвердить свое господство, или господство тѣхъ владыкъ, въ подданствѣ которыхъ онъ находится. Всѣ обладатели абсолютной истины—страшные властолюбцы, ихъ надо бояться, какъ огня. Въ области мысли нѣтъ царей и нѣтъ подданныхъ, а каждый долженъ быть здѣсь свободнымъ

самодержавною личностью въ духовномъ отношеніи. Кто сгибается подъ ярмомъ абсолютной истины, тотъ зашелъ въ тупикъ и не знаетъ, какъ изъ него выбраться. А средство для освобожденія одно—свергнуть ярмо и отринуть абсолютную истину, тогда слѣпой разумъ сдѣлается зрячимъ и увидитъ многое такое, что раньше ускользало отъ его взора [1]).

Итакъ выше и цѣннѣе отдѣльной личности нѣтъ ничего, нѣтъ ни общаго блага, ни абсолютной истины, нѣтъ авторитета ни родительскаго, ни учительскаго; ни человѣчество, ни отечество не могутъ предъявлять притязаній на господство надъ личностью и вліяніе надъ нею. Она абсолютно свободна, господинъ самой себѣ. А, слѣдовательно, и воспитаніе можетъ быть только индивидуальнымъ, культура. общество не воспитатели, захочетъ личность—признаетъ ихъ и усвоитъ, не захочетъ—и они для нея не существуютъ.

Такіе взгляды въ корнѣ ошибочны, потому что отдѣльная личность не можетъ быть мыслима внѣ отношенія къ міровой жизни, внѣ связей съ окружающей природой и обществомъ и внѣ крупнаго вліянія ихъ на все ея развитіе; весь организмъ современнаго человѣка пронизанъ наслѣдственными вліяніями и есть результатъ многовѣкового не личнаго, а общественнаго, племеннаго, человѣческаго и даже животнаго развитія. Какъ можно такую организацію понять, какъ нѣчто обособленное? Едва такой организмъ родится, какъ онъ начинаетъ вдыхать въ себя не только внѣшній воздухъ, но и впитывать характерныя свойства окружающей среды—ея языкъ, вѣрованія, складъ жизни, ея культурность или некультурность. Оберечь дитя отъ вліянія общественности невозможно, а слѣдовательно индивидуалистическаго воспитанія, въ строгомъ смыслѣ слова, не существуетъ. Не человѣчество, не человѣкъ вообще суть отвлеченія, реально не существующія, а отдѣльная личность, потому что она не можетъ жить внѣ общества; она соткана изъ общественныхъ элементовъ и питается общественными соками. Словомъ, внѣ общественности личность есть ничто. Съ другой стороны, для образованія малой личности приставляютъ къ ней взрослаго. Взрослый или будетъ дѣлать что ни-

---

[1]) Вѣстникъ Воспитанія. 1909 г. № 3. ст. К. Н Вентцеля, Принципъ авторитета и его значеніе въ жизни и воспитаніи.

будь, или не будетъ. Въ послѣднемъ случаѣ его и представлять не стоитъ. Если же онъ будетъ дѣлать что либо, то будетъ руководствоваться въ своей дѣятельности какими-либо идеалами, началами, знаніями, соображеніями; а все это онъ прямо или косвенно возьметъ изъ общества и, примѣняя къ воспитанію личности, будетъ вливать въ нее общественные элементы, спаявать съ обществомъ и до извѣстной степени подчинять ему. Это вынуждѣнъ допустить и признать и г. Вентцель.

Онъ прямо говоритъ, что какъ ребенокъ не обязанъ исполнять всякую волю воспитателя, такъ и воспитатель не обязанъ исполнять или помогать исполненію всякой воли ребенка. Если исполненіе воли ребенка связано съ нарушеніемъ правъ другихъ людей или если оно можетъ повести къ вреднымъ послѣдствіямъ для жизни, здоровья и развитія самого ребенка, то «каждый разумный воспитатель долженъ отказать ребенку въ своемъ содѣйствіи и даже, если понадобится, оказать ему и противодѣйствіе». Допускается, что противодѣйствіе волѣ ребенка можетъ быть нерѣдкимъ, что съ волей ребенка потребуется борьба, признается, что для того, чтобы помогать молодой развивающейся волѣ стать свободной, нужно пособлять ей освобождаться отъ подчиненія аффектамъ, страстямъ, случайнымъ мимолетнымъ желаніямъ, капризамъ и т. п., потому что «все дурное, все ненормальное въ проявленіяхъ воли проистекаетъ не оттого, что воля дѣйствуетъ свободно, но оттого, что она дѣйствуетъ недостаточно свободно», что она находится въ подчиненіи и порабощеніи у какой-либо сильной страсти, привычки и т. п. «Освободите волю изъ-подъ того ярма, въ какомъ она находится, и она неизбѣжно направится къ добру» [1]).

Приведенными словами намѣчается весьма широкое поле воздѣйствія педагога на развивающуюся личность, намѣчается активное вмѣшательство педагога въ дѣло воспитанія, что прямо и признаетъ г. Вентцель, настаивая лишь на томъ, чтобы методъ прямого, непосредственнаго воздѣйствія на ребенка, граничившій часто съ насиліемъ, замѣнялся методомъ косвеннаго воздѣйствія [2]). Но воздѣйствіе на дитя, какое бы

---

[1]) Вышеуказанная статья г. Вентцеля.

[2]) Этика и педагогика творческой личности. Т. II, стр. 643—644.

но ни было, прямое или косвенное, есть воздѣйствіе, и разница между ними заключается не въ сущности дѣла, а лишь въ формѣ. И косвенный налогъ есть налогъ.

Нужно обратить вниманіе еще на одну сторону приведенныхъ разсужденій.

Какъ скоро допускается борьба съ порочной или неразумной волей ребенка, то этимъ признается, что воспитатель долженъ имѣть свой идеалъ, иначе во имя чего же и бороться? Если кого приглашаютъ молиться Богу или просто въ гости, то поясняютъ, что же это за Богъ, которому нужно молиться, кто приглашающій и гдѣ онъ живетъ. А всѣ идеалы непремѣнно общественнаго происхожденія, потому что до человѣка, живущаго внѣ общества, не входящаго въ него, никому никакого дѣла нѣтъ, пусть онъ имѣетъ какія угодно свойства, отъ нихъ обществу ни тепло, ни холодно, они его не касаются. А если касаются, то можно стремиться къ ихъ измѣненію только во имя общаго блага, общественныхъ интересовъ. Совершится такимъ образомъ спайка личности съ обществомъ и вліяніе послѣдняго на первую. Воспитаніе будетъ тогда уже не только индивидуальнымъ, но и общественнымъ, и «цѣпи невидимаго рабства» помаленьку будутъ выковываться, духовное ярмо налагаться. И это необходимый процессъ, не въ нашей волѣ избавиться отъ него. Что нибудь одно: или живи и развивайся внѣ общества, и тогда на всей своей волѣ, безъ всякаго стѣсненія волями другихъ; или же, если это невозможно, ограничь свою волю и свободу волей и свободой другихъ, вступи съ обществомъ въ сдѣлку, соглашеніе, и тогда до извѣстной степени подчинись ему. Первое совершенно невозможно, слѣдовательно, второе необходимо. Слѣдовательно воспитаніе можетъ быть не абсолютно свободнымъ и индивидуальнымъ, а только относительно. Это неоспоримая истина и г. Вентцель самъ ее признаетъ, когда говоритъ о «соціализированіи индивидуальной воли», о томъ, что такое соціализированіе индивидуума ведетъ не къ рабству, а только къ большему и большему освобожденію его [1]). А какъ скоро начинается рѣчь объ идеалахъ, о соціализированіи индивидуальныхъ волъ, то рѣзкая разница, которая нами отмѣчена въ пониманіи свободнаго воспитанія Л. Н. Толстымъ и К. Н. Вентцелемъ, намного сглаживается,

---

[1]) Этика и педагогика творческой лпапости. Т. II, стр. 650.

Защитники свободнаго воспитанія могутъ спросить: а цѣли воспитанія не ставятся ли свободно самими воспитываемыми?—Но вѣдь и цѣли, какъ и все, обусловливаются общественностью человѣка, притомъ какая же свобода въ постановкѣ цѣлей малыми дѣтьми? Какая свобода у болѣе возрастныхъ, когда прямо требуется отъ воспитателя, чтобы онъ освободилъ «волю (воспитываемаго) изъ подъ того ярма, въ какомъ она находится... содѣйствовалъ освобожденію воли отъ всякихъ давящихъ ее цѣпей, изъ которыхъ самыя тяжелыя, быть можетъ, именно тѣ, которыя находятся въ самой нашей душѣ» [1]). Чтобы освободить воспитываемаго отъ такихъ цѣпей, воспитателю придется бороться и съ поставленными воспитываемымъ цѣлями и самому ставить ихъ.

Вообще защитниковъ предоставленія дѣтямъ абсолютной свободы нынѣ мало, хотя все же они есть. Такъ г. Радченко въ своей статьѣ «Школа шалуновъ» высказалъ мысль, что дѣтямъ нужно предоставлять свободу рисковать своею жизнью и здоровьемъ, лѣзть въ огонь и въ воду, если ихъ что заинтересовало, словомъ, предоставлять абсолютную свободу. А это будетъ возможно, когда исчезнетъ родительская любовь, отцы и дѣти, какъ таковые, перестанутъ знать другъ друга, а будутъ знать и видѣть только людей [2]).

Когда послѣдователи теоріи свободнаго воспитанія развиваютъ свои взгляды, они забываютъ доказать одну мысль, принимаемую ими за истину часто совершенно открыто, а иногда какъ само собою разумѣющееся положеніе, именно положеніе о совершенствѣ природы дѣтей и порчѣ ея плохимъ воспитаніемъ и культурой. Хорошо предоставить дѣтямъ полную свободу жить и развиваться, если дѣтская природа не обременена плохою наслѣдственностью и вообще совершенна; ну, а если дѣти по природѣ несовершенныя существа и притомъ нерѣдко съ дурною наслѣдственностью, какъ тогда быть? Теорія свободнаго воспитанія неизбѣжно встрѣтитъ серьезныя препоны и ограниченія. Недаромъ и г. Вентцель признаетъ необходимость борьбы съ волей ребенка, помощи дѣтямъ для освобожденія ихъ отъ подчиненія аффектамъ, страстямъ, отъ душевныхъ цѣпей и узъ. Да, все

---

[1]) Тамъ же, стр. 601.

[2]) Свободное Воспитаніе 1909—1910 г. № 8.

это необходимо, потому что наслѣдственность дѣтей часто бываетъ весьма неудовлетворительной, а дѣтская природа во многихъ отношеніяхъ бываетъ далека отъ совершенства. Но здѣсь-то и лежитъ трудная воспитательная задача—слабую, несовершенную, обремененную дурною наслѣдственностью волю ребенка, путемъ искусныхъ и разумныхъ мѣръ, путемъ тщательнаго изученія всей его личности, привести къ свободѣ, энергіи, самостоятельности, самоуправленію. Образованіе свободной, самоуправляющейся личности есть высшая задача педагога, какова бы ни была наслѣдственность воспитываемаго; съ личностью воспитываемаго, какова бы она ни была, нужно всегда обращаться весьма бережно и внимательно. Въ этомъ основномъ взглядѣ на задачу воспитанія дѣтей защитники свободнаго воспитанія совершенно правы и съ ними соглашаются даже ихъ противники. «Принужденіе можетъ только въ качествѣ подсобнаго фактора помогать, регулировать основной факторъ—духъ жизни, силу стремленій. Тамъ же, гдѣ послѣднихъ нѣтъ или они задавлены, ничто помочь не можетъ»,—такъ говоритъ критикъ теоріи свободнаго воспитанія [1]).

Другой пропускъ въ разсужденіяхъ защитниковъ свободнаго воспитанія состоитъ, по мнѣнію ихъ противниковъ, въ томъ, что всѣ предложенія педагоговъ-освободителей отзываются полнымъ пренебреженіемъ къ интересамъ старшаго поколѣнія. Учитель долженъ терпѣть все и не смѣетъ даже требовать къ себѣ вѣжливаго отношенія со стороны дѣтей; родители также должны жертвовать дѣтямъ всѣмъ, своимъ отдыхомъ, своими удобствами. «Но развѣ родители и даже учителя не имѣютъ права на собственную жизнь»? Нельзя же въ самомъ дѣлѣ ставить такое требованіе, чтобы взрослые жили исключительно для дѣтей, какъ этого требуетъ, напримѣръ, Э. Кей въ своей книгѣ «Вѣкъ ребенка». Несомнѣнно, что дѣти имѣютъ права, а родители обязанности въ отношеніи дѣтямъ; но и дѣти, въ свою очередь, не имѣютъ ли обязанностей къ своимъ родителямъ и учителямъ, а послѣдніе правъ? «Послѣдователи свободнаго воспитанія не проводятъ въ своихъ предложеніяхъ относительно воспитанія равнопра-

---

[1]) А. М. Обуховъ. Свободное воспитаніе и дисциплина. Москва, 1910 г. Стр. 52—53.

вія сторонъ. Да и провести такой принципъ въ томъ смыслѣ, какъ они его понимаютъ, невозможно. Равноправіе сторонъ въ воспитаніи заключается въ томъ, что каждая сторона должна имѣть столько правъ, сколько она можетъ нести обязанностей» [1]).

Такое обвиненіе несправедливо предъявлять всѣмъ защитникамъ свободнаго воспитанія и, въ частности, одному изъ главныхъ его представителей—Вентцелю. По мнѣнію послѣдняго, ребенокъ и воспитатель—двѣ равноправныя единицы. Подчиненіе ребенка волѣ воспитателя должно компенсироваться равноцѣннымъ подчиненіемъ воспитателя волѣ ребенка. Воспитывать долженъ не только воспитатель ребенка, но и ребенокъ воспитателя. Всякую волю ребенка воспитатель не обязанъ исполнять, какъ и ребенокъ не обязанъ исполнять всякую волю воспитателя. Воспитатель часто долженъ бороться съ волей ребенка, но бороться не съ тѣмъ, чтобы подчинить его себѣ, а затѣмъ, чтобы освободить дѣтскую волю отъ подчиненія аффектамъ и страстямъ и сдѣлать дитя свободнымъ, самоуправляющимся человѣкомъ, стремящимся къ добру и правдѣ. Послушанія не нужно, нужна самостоятельность. Отношеніе воспитывающаго и воспитываемаго не есть отношеніе подчиненія и зависимости, а равноправія. На каждомъ взросломъ сознательномъ человѣкѣ нашего времени лежатъ три великія задачи: освобожденіе ребенка или молодого поколѣнія, освобожденіе самого себя и освобожденіе общества [2]).

Въ концѣ концовъ проблемма свободнаго воспитанія приводится къ вопросу о связи и взаимодѣйствіи поколѣній, объ отношеніи личности къ обществу, этому основному педагогическому вопросу, около котораго вращается вся исторія педагогики. Эту основную проблемму и свободнаго и вынудительнаго воспитанія защитники свободнаго образованія сознали и обдумали недостаточно, односторонне, имѣя постоянно въ виду только личность, а не общество.

Собственно въ образовательномъ отношеніи защитники свободнаго воспитанія хотѣли бы освободить учащихся отъ давленія внѣшнихъ приманокъ и угрозъ, каковы награды,

---

[1]) Тамъ же, стр. 45—47.

[2]) Этика и педагогика творческой личности. Т. II,, стр. 594—597, 600.

наказанія, дипломы, жизненныя преимущества за образованіе, отмѣтки, переводы изъ класса въ классъ, обязательное посѣщеніе уроковъ и ихъ приготовленіе и т. п., они хотѣли бы построить образованіе исключительно на потребности и удовольствіи знанія, безъ всякаго принужденія, прямого или косвеннаго. Съ перваго взгляда такое стремленіе можетъ показаться слишкомъ оптимистическимъ и отчасти даже анархическимъ, разрушающимъ школу; но если вдуматься въ дѣло, то ничего особенно страшнаго въ этомъ стремленіи не найдется, а, напротивъ, самое зерно предположенія, на которомъ хотятъ построить всю систему свободнаго образованія— естественный, всѣмъ присущій, инстинктъ любознательности окажется совершенно здравымъ и дѣятельнымъ. Конечно, не нужно гнаться за фразеологіей защитниковъ свободнаго образованія и придираться къ ней, а брать самое существо дѣла, каковое мы и стремились обнаружить въ нашей критикѣ теоріи свободнаго образованія [1]). Не повторяя сказаннаго, мы должны замѣтить, что осуществленіе свободнаго образованія легче осуществленія свободнаго воспитанія. Послѣднее часто предполагаетъ борьбу съ несовершенной и злой волей воспитанника, борьбу съ стремленіемъ его къ эгоистическимъ чувственнымъ удовольствіямъ и мимолетнымъ легкимъ наслажденіямъ. Такой борьбы, такой ломки личности при свободномъ образованіи будетъ гораздо меньше, потому что естественный инстинктъ любознательности, удовлетвореніе котораго сопровождается удовольствіемъ, присущъ рѣшительно всѣмъ дѣтямъ, выражается у нихъ совершенно опредѣленно и не вытравляется дурною наслѣдственностью. Даже природная лѣнь не уничтожаетъ этого инстинкта: какъ бы лѣниво дитя ни было, оно все же сохраняетъ стремленіе къ знанію. Самое главное препятствіе къ осуществленію свободнаго образованія заключается не столько въ слабости дѣтскаго инстинкта любознательности, какъ основы всей образовательной системы, сколько въ педагогическихъ предразсудкахъ старшаго поколѣнія, въ его привязанности къ существующему, установившемуся не только вѣками, но и тысячелѣтіями, типу вынудительной школы съ ея экзаменами, отмѣтками, переводами изъ класса въ классъ, вечернимъ

---

[1]) Исторія русской педагогіи. Гл. XXVII—Новая свободная школа.

долбленіемъ уроковъ, наградами и наказаніями. Привыкшему къ рутинному представленію школы педагогу обыкновенно кажется, что отними у школы всѣ перечисленныя наружныя подпорки и она рухнетъ, что у неї самої нѣтъ никакої точки опоры, нѣтъ никакого фундамента; но это ошибка, фундаментъ есть, онъ заключается въ естественної, неодолимої любознательности дѣтей. Нужно только, умѣючи, имъ пользоваться, а это, конечно, труднѣе, чѣмъ задавать уроки отселѣ и доселѣ. При свободномъ образованіи учителю придется себя передѣлывать въ весьма существенныхъ частяхъ, ему нужно будетъ отказаться отъ привычки властвовать надъ учащимся и сойти на роль помощника дитяти въ его естественномъ стремленіи къ знанію; ему придется проникнуться новымъ убѣжденіемъ о томъ, что школа не тамъ, гдѣ есть хорошее школьное помѣщеніе, директоръ и учителя, библіотека и экзамены, но можетъ и отсутствовать развитіе естественної дѣтскої любознательности, а тамъ, гдѣ есть любознательное дитя и помогающій ему въ удовлетвореніи потребности въ знаніи учитель, хотя бы ученикъ и учитель были въ лѣсу, на пароходѣ, на прогулкѣ, или помѣщались, какъ въ старину въ Римѣ, на перекресткѣ городскихъ улицъ, на площади, подъ портикомъ храма. Суть школы не въ школьномъ имуществѣ и не въ административно-учебномъ персоналѣ, а въ встрѣчѣ двухъ сознаній: одного, наполненнаго жаждої знанія, а другого—жаждої къ удовлетворенію этого духовнаго голода.

Свободное воспитаніе и образованіе не есть одна только теорія, мечта, педагогическая фантазія увлекающихся новизної лицъ. Свободная школа у насъ существовала еще почти пятьдесятъ лѣтъ тому назадъ въ Ясної Полянѣ и была устроена Л. Н. Толстымъ. Имъ же она подробно и описана (въ IV томѣ его сочиненій). Къ сожалѣнію, произведенный опытъ былъ по времени кратокъ и не могъ обнаружить всѣхъ сильныхъ и слабыхъ сторонъ новыхъ педагогическихъ началъ. Школа закрылась по, такъ называемымъ, независящимъ отъ воли основателя причинамъ. Потомъ въ послѣднее время возникло довольно много свободныхъ школъ, дѣтскихъ клубовъ, поселеній и т. п. учрежденій, которые описываются въ журналѣ «Свободное Воспитаніе». Объ одномъ изъ такихъ учрежденіи мы владѣемъ довольно полнымъ и обстоятель-

нымъ отчетомъ («Дѣти—работники будущаго». Первая книга московскаго общества «Сетлементъ». 1908. м.). Этотъ отчетъ очень интересенъ, онъ очень живо и картинно изображаетъ трудности, которыя лежатъ на пути свободнаго воспитанія, и результаты, которые получились, не смотря на всѣ препятствія и новизну дѣла. А задача была особенно трудна, потому что имѣлось въ виду воспитаніе путемъ совершенно свободнаго, ничѣмъ не стѣсняемаго, общенія другъ съ другомъ и съ руководителями дѣтей, привыкшихъ къ порядкамъ совсѣмъ иного рода. Нѣкоторые педагоги—критики остались недовольными результатами опыта и заднимъ числомъ совѣтовали руководителямъ поступать такъ-то, главнымъ образомъ ввести дисциплину, натянуть покрѣпче вожжи, а потомъ, по мѣрѣ укорененія достолюбезныхъ дисциплинарныхъ порядковъ, ослаблять и отпускать бразды правленія [1]). Совѣты старинной педагогической мудрости! Но вѣдь все дѣло состояло въ попыткѣ свободнаго воспитанія, въ желаніи посмотрѣть, что оно дастъ, каковы будутъ результаты. Поэтому и хорошо, что руководители поступили такъ, какъ они поступили. Интересующіеся видѣли, по крайней мѣрѣ, на практикѣ систему дѣйствительно свободнаго воспитанія, когда руководители сетлемента не считали себя въ правѣ не только приказывать, но и даже давать совѣты дѣтямъ. «Нашъ кружокъ былъ далекъ отъ мысли предлагать дѣтямъ какое либо опредѣленное дѣло, вводить какой либо опредѣленный порядокъ въ отношеніи къ нимъ или указывать на то или другое, что могло бы быть полезнымъ, по нашему мнѣнію, для нашихъ новыхъ товарищей. Хотѣлось только указать имъ, какъ можно проще, что здѣсь, въ нашемъ домѣ, они могутъ возможно шире выяснять свои запросы и устраиваться, какъ имъ самимъ покажется лучше» [2]). Авторитетъ старшихъ и робкая подчиненность младшихъ отвергались, признавалась лишь общая жизнь, въ которой дѣятельность руководителей, воспитателей и учителей сводилась къ тому, чтобы, давать матеріалъ, надъ которымъ могли бы мыслить и работать дѣти [3]).

---

[1]) Обуховъ. Свободное воспитаніе и дисциплина. М. 1910 г. Стр. 88—90.

[2]) Дѣти—работники будущаго. Стр. 49.

[3]) Тамъ же, стр. 47.

Результаты этого опыта не были неудачны. Само собоїй разумѣется, были промахи, общая жизнь, дружная и согласная, долго не налаживалась, были распри, неудовольствія. утѣсненія слабыхъ болѣе сильными. Да иначе и быть не могло при предоставленіи дѣтямъ полноїй свободы, было бы удивительно, прямо чудомъ, еслибы все сразу пошло гладко и согласно. Важно то, что общая согласная жизнь понемногу крѣпла, порядки вводились и нарождались, хотя и не безъ нарушеній, мальчики и дѣвочки сживались съ новыми условіями, дѣлавшими ихъ полными и свободными хозяевами положенія. Конечно, были и недовольные, мечтавшіе о необходимости чувствительныхъ наказаній нарушителей правилъ, возвращавшіеся изъ колоніи въ Москву и т. п.: —эти и подобные факты подбираютъ критики и утверждаютъ, что опытъ не удался [1]); но они пропускаютъ самое цѣнное, самое важное, что общая согласная жизнь въ колоніи постепенно налаживалась и дѣти, особенно первая партія, сердечно полюбили ее. Это отчетливо сказалось при отъѣздѣ, при прощаніи съ колоніей, которая называлась отъѣзжавшими «дорогой», къ которой привыкали, «какъ къ родной матери». день отъѣзда изъ которой причислялся «къ несчастнымъ днямъ». Прямо нужно сказать, что задача руководителей была необычайно трудная и они выполнили ее съ значительнымъ успѣхомъ. Вѣдь смѣшно желать, чтобы дѣти, привыкшія къ битью и принудительности во всѣхъ видахъ, всѣ въ два мѣсяца переродились, бросили старые вкусы и привычки и только и во снѣ грезили, что о благахъ свободнаго воспитанія.

Вопросъ о свободномъ воспитаніи въ настоящее время находится лишь на первоїй ступени своего развитія, свободное воспитаніе старается отвоевать себѣ мѣсто въ педагогіи, защитники его рѣзко критикуютъ другія системы воспитанія, какъ устарѣвшія и неправильныя, и выставляютъ на видъ разнообразныя достоинства новоїй—свободнаго воспитанія. По этому въ современноїй постановкѣ вопроса много полемики, жалобъ на старое воспитаніе и, сравнительно, мало положительнаго развитія новаго начала. Оно, пока, является какимъ-то внѣшнимъ и полемическимъ. Вопросъ пора разсматривать съ другоїй точки зрѣнія—положительноїй. Здѣсь.

---

[1]) Обуховъ. Свободное воспитаніе и дисциплина. Стр. 76—88.

прежде всего, нужно выяснить отношеніе свободы къ индивидуальному развитію: свободное воспитаніе есть само по себѣ высшая цѣль, или оно есть только средство къ какой либо другоій цѣли? Что и говорить, свобода прекрасна сама по себѣ, но для педагога, вся забота котораго состоитъ въ попеченіи о правильномъ и широкомъ развитіи личности, въ проявленіи всѣхъ ея своійствъ и, какъ слѣдствіи этого, въ полнотѣ и напряженности жизни, свобода есть условіе индивидуальнаго развитія и воспитанія личности. А личная одаренность людеій различна, сочетанія ея своійствъ, ея оттѣнки безконечно разнообразны. Какъ нѣтъ двухъ, совершенно одинаковыхъ, лицъ, такъ нѣтъ двухъ, совершенно одинаково, одаренныхъ личностеій. Свобода и нужна для того, чтобы человѣкъ могъ проявить себя, свое духовное лицо, жить и развиваться какъ именно такой человѣкъ, а не другоій, чтобы онъ развивался согласно съ своеій личноій природоій, а не по общему шаблону. Безъ индивидуальнаго воспитанія невозможна полнота личной жизни, а индивидуальное воспитаніе невозможно безъ свободы. Индивидуумы различны, ихъ воспитаніе различно, а, слѣдовательно, и свобода личностеій различна. Выраженіе—свободное воспитаніе—чрезвычаіно неопредѣленно, оно получитъ ясное содержаніе лишь послѣ того, какъ будутъ изслѣдованы и формулированы различные виды одаренности, а вмѣстѣ и различные виды необходимой для ихъ развитія свободы. Но вопросъ о личноій одаренности пока очень мало изученъ.

---

## ГЛАВА VII.

### Государство и общество въ отношеніи ихъ къ народному образованію.

Очень долгое время, до Петра I, Россія была такоій страноій, въ котороій, за весьма малыми исключеніями, господствовало лишь элементарное образованіе. Оно было одинаково для всѣхъ. Вѣка проходили за вѣками, поколѣнія смѣнялись

одно другимъ, но уровень образованія не поднимался. Органомъ такого образованія была приходская община. Съ Петра I положеніе народнаго образованія въ Россіи круто измѣняется. Государство приходитъ къ сознанію необходимости болѣе высокаго образованія, чѣмъ элементарное, по крайней мѣрѣ, для нѣкоторыхъ гражданъ. Оно начинаетъ заводить для нихъ школы съ болѣе или менѣе сложнымъ курсомъ и требовать обязательной посылки дѣтей въ такія государственныя школы. Оно-же обращаетъ вниманіе и на элементарныя училища, издаетъ для нихъ правила и уставы и мало-по-малу совершенно подчиняетъ своему вѣдѣнію начальное образованіе, оттѣснивъ и даже уничтоживъ приходскія общины. На практикѣ-же оказалось, что старый органъ народнаго образованія—приходская община—былъ лишенъ силы, а новый—государство съ своими надзирателями и исполнителями долгое время въ дѣлѣ народнаго образованія не имѣлъ силы, такъ что у насъ существовалъ послѣ Петра періодъ разстройства элементарнаго народнаго образованія и вмѣстѣ глубокаго народнаго невѣжества.

Государственное всевластіе и единовластіе въ устроеніи народнаго образованія съ особенною ясностью и выразительностью сказалось въ отношеніи государства къ частнымъ школамъ. Государство пожелало забрать ихъ въ свое полное вѣдѣніе и сочинило для нихъ длинный рядъ обязательныхъ постановленій. Въ 1784 году высочайшимъ повелѣніемъ отъ 5 сентября было предложено коммиссіи училищъ приступить къ осмотру частныхъ школъ и пансіоновъ и принять мѣры для ихъ улучшенія. Коммиссія училищъ, по осмотрѣ ею частныхъ учебныхъ заведеній, закрыла всѣ русскія школы въ С.-Петербургѣ (20) и одинъ иностранный пансіонъ (изъ 31), какъ не отвѣчающіе своей цѣли. Вмѣстѣ съ тѣмъ, коммиссія издала наказъ, по которому частныя училища должны оставаться подъ надзоромъ приказовъ общественнаго призрѣнія и директоровъ народныхъ училищъ. Наказъ требовалъ отъ учителей и содержателей пансіоновъ аттестатовъ объ ихъ образованіи и знаніяхъ и выполненія разныхъ другихъ условій. Но такъ какъ тогдашніе частные учителя не могли удовлетворить этимъ условіямъ, то наказъ уничтожилъ всѣ частныя русскія школы, которыя продолжали существовать только тайно. Высочайшимъ повелѣніемъ 4 ноября 1833 года поста-

ивлено было, впредь до усмотрѣнія особой надобности, пріостановиться открытіемъ частныхъ пансіоновъ въ С.-Петербургѣ и Москвѣ; что-же касается до другихъ городовъ, то разрѣшать учрежденіе ихъ не иначе, какъ по уваженію крайней въ томъ надобности и только тамъ, гдѣ нѣтъ казенныхъ учебныхъ заведеній. Распоряженіемъ-же министра народнаго просвѣщенія отъ 11 апрѣля 1847 года число частныхъ школъ въ С.-Петербургѣ было ограничено такъ, что новыя могли открываться только въ случаѣ закрытія одной изъ существующихъ. Открытіе безъ надлежащаго дозволенія власти частнаго училища наказывалось денежнымъ штрафомъ отъ 5 до 200 рублей.

Такое сильное и явное нерасположеніе правительства къ частной предпріимчивости въ дѣлѣ народнаго образованія должно было существенно измѣниться подъ вліяніемъ реформъ, происшедшихъ въ царствованіе Императора Александра II. Личность русскаго гражданина произведенными реформами освобождалась отъ стѣснявшихъ ее узъ; ей давались права, она призывалась къ самодѣятельной работѣ. Прежнее отношеніе къ общественному и частному почину въ дѣлѣ народнаго образованія противорѣчило всему направленію обновленной русской жизни, вслѣдствіе чего въ январѣ 1857 года послѣдовало разрѣшеніе открывать частныя школы и пансіоны безъ ограниченія; они были признаны не только не внушающими недовѣрія, но даже заслуживающими поощренія.

Такая рѣзкая перемѣна въ отношеніи государства къ частному и общественному почину въ дѣлѣ народнаго образованія естественно возбуждала общій вопросъ объ отношеніяхъ между государствомъ и обществомъ въ устроеніи народнаго образованія. Этотъ вопросъ получалъ видное, первенствующее положеніе въ виду того, что народное образованіе, съ произведенными и предполагавшимися реформами, пріобрѣтало громадную важность и въ глазахъ правительства и въ обществѣ. Возникала потребность въ его теоретическомъ разъясненіи и изслѣдованіи, которыя и начались съ конца пятидесятыхъ годовъ.

Какъ на первый опытъ въ этомъ родѣ, мы укажемъ на соображенія г. Юзефовича, помощника попечителя Кіевскаго учебнаго округа во время дѣятельности тамъ Пирогова. Гуманныя и широкія стремленія попечителя къ поднятію и

улучшенію воспитанія и образованія отразились и на взглядахъ его помощника.

Первое условіе для правильной организаціи общественнаго образованія, по мнѣнію Юзефовича, есть соединеніе всѣхъ учебныхъ заведеній въ одну общую систему. Это условіе sine qua non правильнаго рѣшенія задачи. Такое соединеніе тѣмъ менѣе должно-бы встрѣтить противорѣчіе, что оно не представляетъ никакихъ неудобствъ сохранить существующій порядокъ въ административно-хозяйственномъ отношеніи. Здѣсь нужна не внѣшняя, административная, а внутренняя, органическая связь, которая нисколько не препятствуетъ всѣмъ спеціальнымъ заведеніямъ оставаться въ административно-хозяйственной зависимости отъ подлежащихъ вѣдомствъ.

Логическая постепенность умственнаго развитія представляетъ слѣдующія ступени: 1) первоначальное (элементарное) образованіе; 2) общее приготовительное (среднее); 3) общее и спеціальное окончательное; 4) высшее академическое. Отсюда четыре группы учебныхъ заведеній: народныя школы, гимназіи, общіе и спеціальные факультеты, университеты. Спеціальные факультеты предлагаются тѣмъ гимназистамъ, которые пожелаютъ сдѣлаться вполнѣ образованными практиками. Факультеты эти должны быть самые разнообразные, обнимать всю область спеціальнаго и прикладного знанія. Тѣмъ-же гимназистамъ, которые не пожелаютъ избрать для себя никакого спеціальнаго направленія, должна быть предоставлена возможность довести свое общее гимназическое образованіе до надлежащей зрѣлости. Съ этою цѣлью должны быть учреждены факультеты общихъ наукъ [1]). Въ университетъ будутъ поступать окончившіе курсъ въ общихъ и спеціальныхъ факультетахъ и получившіе ученыя степени для довершенія своего развитія въ высшихъ сферахъ чисто-научной дѣятельности. Сосредоточивая въ себѣ высшую любознательность и дарованія, университетъ долженъ имѣть въ виду приготовленіе не простыхъ дѣятелей, а будущихъ двигателей на поприщѣ науки и жизни. И та, и другая отсюда должны

---

[1]) Составъ наукъ общихъ факультетовъ авторъ не опредѣляетъ, а ссылается на соображенія Бунге въ статьѣ „Объ устройствѣ учебной части въ нашихъ университетахъ“ („Русск. Вѣсти. “,1858 г., октябрь, кн.1)

почерпать и самостоятельныхъ мыслителей и практиковъ-изобрѣтателей и государственныхъ людей [1]).

Наша учебная администрація не содѣйствуетъ, а препятствуетъ прогрессивному развитію нашего общественнаго образованія, вслѣдствіе стремленія сосредоточить всю власть въ административныхъ лицахъ, которыя противорѣчатъ въ характерѣ своей дѣятельности другъ другу, но лишаютъ свободы и самостоятельности учебныя заведенія, имъ порученныя. Чтобы прекратить застой и возбудить въ нашемъ общественномъ образованіи дѣятельныя силы, необходимо изъять не только университеты, но и всѣ прочія учебныя заведенія изъ произвола чьей-бы то ни было власти, съ подчиненіемъ ихъ дѣятельности твердо опредѣленнымъ правиламъ и съ предоставленіемъ имъ, въ кругѣ этихъ правилъ, сколь возможно большей самодѣятельности. Безъ самодѣятельности нѣтъ жизни, и безъ нея никакія мѣры, никакія внѣшнія усилія и идеи людей, даже геніальныхъ, не выведутъ дѣятельности нашего общественнаго образованія изъ ея нынѣшней оцѣпенѣлости. Администрацію какъ университетовъ, такъ и другихъ высшихъ учебныхъ заведеній и даже среднихъ, нужно сдѣлать выборной, а равно и преподавательскій и профессорскій персоналъ. «Нѣтъ никакого сомнѣнія, что не только высшія, но и среднія учебныя заведенія, поставленныя на эту ногу, проявятъ такую самодѣятельность, такое стремленіе къ преуспѣянію, такія дарованія, до которыхъ мы и гадательно не простирали своихъ требованій» [2]).

Нѣкоторыя мысли Юзефовича заслуживаютъ вниманія. Необходимость стройной системы въ организаціи нашихъ учебныхъ заведеній, слишкомъ разбросанныхъ и независимыхъ одно отъ другого, и доселѣ столь-же чувствительна и настоятельна, какъ и въ 1859 году. Между тѣмъ Юзефовичъ считалъ возможнымъ допустить учениковъ народныхъ школъ во всѣ слѣдующія за народной школой учебныя заведенія. Мысль объ устройствѣ общихъ факультетовъ для доставленія высшаго общаго образованія также вполнѣ справедлива. О ней и до сихъ поръ только время отъ времени говорятъ, но не осуществляютъ ее. Юзефовичъ констатировалъ вредное вліяніе

---

[1]) М. Юзефовичъ, „Чего требуетъ общественное образованіе“. Кіевъ, 1359 г. Стр. 7, 8, 9, 13—15, 18.

[2]) Юзефовичъ, стр. 30, 26, 28, 29.

учебной административной централизации на развитіе общественнаго образованія и крайнюю необходимость независимости отъ произвола власти и большей самостоятельности учебныхъ заведеній и ихъ дѣятелей. Какъ ни сжать очеркъ Юзефовича, какъ ни мало разработаны въ немъ многіе важные вопросы, тѣмъ не менѣе, онъ служилъ уже яснымъ указателемъ перемѣны взглядовъ на роль государства и общества въ народномъ образованіи.

Продолжительное подчиненіе школы государству и крайняя слабость у насъ образованія естественно наводили на мысль, не въ подчиненіи-ли государству заключается причина неудовлетворительности нашего образованія, не слѣдуетъ-ли потому совсѣмъ изъять школы изъ вѣдѣнія государства, если желательно достигнуть лучшихъ плодовъ просвѣщенія? Ограниченіе учебной государственной власти палліативъ; не будетъ-ли лучше поступить рѣшительнѣе и дѣло совсѣмъ поставить по новому? Такой планъ и былъ прямо и откровенно предложенъ г. Скворцовымъ. Его статья «Свобода школы» [1]) настолько характерна для того времени и интересна, что мы считаемъ необходимымъ на ней остановиться.

Основой устройства школъ должна быть свобода школы. На школу, какъ на институтъ сравнительно поздняго происхожденія, посягаютъ другіе старѣйшіе институты, главнымъ образомъ—государство и церковь. Государство смотритъ на школу, какъ на свою креатуру и требуетъ себѣ отъ нея вѣрной службы. Церковь также стремится къ опекѣ надъ школою. Но ни религіозный мотивъ, ни государственный, одни сами по себѣ, не зиждительны для школы; для нея есть свой специальный мотивъ, сохраняющій ее всегда, и въ прошедшемъ и въ будущемъ,—мотивъ цивилизаціи и образованія; для существованія ея есть особые законы, которые, какъ и всякіе законы, должны быть святы для церкви и государства. Выработать свою индивидуальность, сознать свои собственные интересы, опереться лишь на свои специальные законы—вотъ цѣль, къ которой стремится школа въ своемъ историческомъ развитіи. Эта цѣль, это освобожденіе изъ подъ чужой зависимости дается ей не скоро, но достигается мало-по-малу.

---

[1]) „Ясная Поляна“, 1862 г., сентябрь.

смотря по степени развитія всей культуры въ томъ или другомъ обществѣ. Но пока школа не сдѣлалась свободной, она не стоитъ еще на своихъ ногахъ, не живетъ сама собою, но чужою помощью, не въ себѣ имѣетъ цѣль, но въ другомъ. Очевидно, въ такомъ положеніи школа стоитъ ниже уровня своей природы, ниже своей задачи и не служитъ благопріятною средою для образованія.

Особенно много вредитъ школѣ государство, превратив ее въ какое-то административное учрежденіе, въ которомъ за ученіе даютъ чины и сытыя мѣста, создавая казенную педагогію и казенныхъ педагоговъ, рѣшительно не понимающихъ истиннаго смысла воспитанія. Казенные педагоги въ казенныхъ школахъ блюдутъ внѣшній порядокъ и губятъ нравственную сторону воспитанія. Государство поручаетъ дѣло воспитанія наемникамъ, а наемникъ, извѣстно, не радитъ объ овцахъ. Въ наше воспитаніе съ самаго начала былъ замѣшанъ казенный интересъ, а потому оно и шло путемъ антипедагогическимъ. Дѣло воспитанія есть дѣло нравственное, дѣло совѣсти; отвѣтственность за это дѣло, кромѣ совѣсти самого воспитателя, никто не можетъ взять на себя. Какъ-бы ни была утончена администрація, дѣло воспитанія, какъ дѣло совѣсти, всегда можетъ ускользнуть изъ подъ ея надзора и быть далеко неудовлетворительнымъ по существу, представляясь администраціи прекраснымъ. Въ нашей административной школѣ совершенно исчезъ элементъ нравственный и педагогическій, школа все болѣе и болѣе стала давать пустоцвѣтъ образованія, и теперь, безсильная, стоитъ она, неся на себѣ пареканіе всѣхъ друзей цивилизаціи и мира. Причина теперешняго неуспѣха нашей школы заключается не во внѣшнемъ ея устройствѣ, не въ недостаткѣ административныхъ мѣръ, но въ томъ, что школа у насъ существуетъ не по законамъ ея собственной натуры, что внутренней организаціи ея недостаетъ здоровыхъ педагогическихъ элементовъ, что цѣль свою она носитъ не сама въ себѣ, но находится въ подчиненномъ отношеніи къ другимъ интересамъ, что, однимъ словомъ, она не свободна. Школа должна быть свободна—въ этомъ заключается вся гарантія ея успѣха.

Въ чемъ состоитъ свобода школы? Въ ея педагогичности. Организація школы должна быть педагогическою, а не административною; школа должна имѣть собственные законы, ко-

торыхъ не знаетъ администрація, именно—законы педагогическіе. Свобода школы требуется, какъ необходимое условіе ея педагогичности. Школа должна быть педагогическою средою, педагогически автономною, а для этого она должна быть свободна отъ всѣхъ притязаній со стороны другихъ институтовъ общественной жизни. Существенная задача школы есть научное образованіе, и эту задачу школа не дѣлитъ ни съ какимъ другимъ институтомъ общественной жизни. Нравственное воспитаніе, крѣпость нравственной натуры человѣка существенно зависятъ отъ развитія разума и научнаго образованія. Такимъ образомъ, главная образовательная сила нравственности заключается также въ школѣ.

Школа должна быть независимой отъ государства, государство должно отказаться отъ инициативы въ народномъ образованіи, отъ своей опеки надъ школой. Элементы воспитанія и образованія не подлежать власти государства, потому что это суть элементы науки и гуманизма, общіе для всѣхъ людей, а не для гражданъ извѣстнаго государства. Между тѣмъ какъ государство относится къ человѣку не иначе, какъ къ гражданину, школа имѣетъ въ виду человѣка; она не хочетъ быть посредницею между человѣкомъ и его спеціальнымъ положеніемъ въ жизни, а между нимъ и духовнымъ и нравственнымъ богатствомъ, которое стяжало себѣ человѣчество въ своей прошедшей исторіи. Дѣйствуя на разумъ и волю человѣка, школа выводитъ его изъ области индивидуальнаго сознанія въ область общаго сознанія, изъ его субъективнаго произвола въ сферу объективной законности.

Итакъ, свобода школы состоитъ въ томъ, чтобы обучать подростающія поколѣнія наукамъ и правиламъ нравственности, не тѣмъ, какія въ данную эпоху соотвѣтствуютъ идеямъ и намѣреніямъ извѣстнаго государства, и не такъ, какъ хочетъ этого та или другая администрація, но тѣмъ и такъ, какія и какъ рекомендуетъ педагогія. Опредѣленіе: чему и какъ учить въ школахъ должно зависѣть отъ школы и педагоговъ, а не отъ государства. Въ свободѣ школы не заключается никакого разрыва или противодѣйствія государству. Школа хочетъ быть свободною для того, чтобы лучше удовлетворять интересамъ государства. Она имѣетъ въ виду сдѣлать своихъ питомцевъ настолько людьми, чтобы они въ гражданской жизни были дѣйствительно полезными членами

государства. Но въ искусствѣ дѣлать ихъ такими она требуетъ себѣ свободы, ждетъ признанія этой свободы отъ государства, желаетъ имѣть въ немъ себѣ помощника и благотворителя, а за всякое посягательство съ его стороны оно платитъ ему ничтожными и безсильными людьми, которыхъ приходится ему принимать въ число своихъ дѣятелей.

Кто будетъ хранителемъ свободы школы? Только сильный можетъ быть свободнымъ. Школа, желая быть свободной, должна найти себѣ сильную и достойную охрану. Кто-же возьметъ на себя эту охрану? Общество. Согласно законамъ божескимъ и человѣческимъ, обязанность заботиться объ образованіи младшихъ членовъ семьи лежитъ на старшихъ. Такъ какъ семьи по разнымъ причинамъ не въ состояніи сами исполнять эту обязанность, то онѣ передаютъ эту обязанность школѣ, которая и находится подъ непосредственнымъ руководствомъ семействъ, т.-е. общества. Самый законный и ближайшій претендентъ на школу есть семья, собственно ассоціація семействъ, общество. «Мы желаемъ, чтобы министерство народнаго просвѣщенія нашло удобнѣйшее средство мало-по-малу и нечувствительнымъ образомъ передать народное образованіе изъ своихъ рукъ въ руки самого общества. Это былъ-бы первый и самый твердый шагъ на пути тѣхъ великихъ реформъ, которыхъ ждетъ теперь нашъ учебный міръ».

Въ эпоху шестидесятыхъ годовъ, когда русское общество освобождалось отъ вѣковыхъ путъ и призывалось къ самодѣятельности, когда впервые на него возлагались надежды по улучшенію жизни и порядковъ въ нашемъ обществѣ, естественны были преувеличеніе силы и значенія общества и не совсѣмъ правильная оцѣнка дѣятельности другихъ институтовъ, если не въ прошедшемъ, то въ будущемъ. Образованіе-же такая дѣятельность, которая наиболѣе близко касается интересовъ общества. Судъ, финансы, армія—все это стоитъ дальше отъ общества, образованіе-же прямо, такъ сказать, внѣдряется въ семейную жизнь, прямо и непосредственно отражается на ежедневныхъ, будничныхъ интересахъ семьи. Если общество призывалось къ участію въ другихъ функціяхъ прежде исключительно государственной жизни, то въ образованіи оно по праву могло быть болѣе дѣятельнымъ, чѣмъ гдѣ-либо, это поприще дѣятельности прямо принадле-

жало обществу. А въ соединеніи съ несомнѣннымъ фактомъ крайне плохихъ результатовъ государственной опеки надъ школами для народнаго просвѣщенія, естественно являлась мысль объ изъятіи всего школьнаго дѣла изъ вѣдѣнія государства и о подчиненіи его вѣдѣнію общества. Въ настоящее время эта, въ шестидесятые годы весьма заманчивая, мысль никого соблазнить не можетъ.

Съ шестидесятыхъ годовъ прошло 50 лѣтъ. За это время и государство, и общество, и земство, и городскія думы, и церковь кое-что сдѣлали по части народнаго образованія. А каковъ результатъ? Результатъ извѣстенъ: мы все еще далеки отъ осуществленія всеобщаго образованія. И такой результатъ получается при совмѣстной дѣятельности государства, общества и церкви. Что-же было-бы, если-бы въ шестидесятыхъ годахъ дѣло народнаго образованія было предоставлено иниціативѣ и энергіи одного общества?

На г. Скворцова очень сильно подѣйствовалъ примѣръ Англіи, на который онъ часто и ссылается. Въ Англіи дѣло образованія долгое время находилось въ рукахъ семействъ, обществъ, частнаго почина, а не государства. Но иное дѣло Англія, а иное Россія. Въ Англіи вѣками вырабатывалась самодѣятельность общества, у насъ вѣками она угнеталась. Какъ-же можно на такое малодѣятельное и малопредпріимчивое общество возложить все дѣло народнаго образованія? Да и въ Англіи, какъ извѣстно, положеніе дѣла народнаго образованія, отношеніе къ нему государства съ шестидесятыхъ годовъ много измѣнилось: государство стало принимать участіе въ постановкѣ и развитіи школьно-образовательнаго дѣла.

Но статья г. Скворцова, неправильная въ своемъ конечномъ выводѣ, очень справедлива въ тѣхъ фактахъ и замѣчаніяхъ, которые въ ней изложены. Эта статья есть изліяніе наболѣвшаго сердца, это есть вложеніе перстовъ въ язву педагогическаго дѣла въ Россіи. Чрезмѣрная опека государства надъ школами, превращеніе школъ въ административныя учрежденія, выдающія воспитанникамъ за каждую изученную науку по чину, а за всѣ вмѣстѣ еще въ придачу и казенное мѣсто, созданіе казенной педагогіи, совершенно упускающей изъ виду истинное образованіе и воспитаніе, превращающей все школьное дѣло въ дрессировку—кто будетъ отрицать на-

личность этого зла въ нашемъ школьномъ дѣлѣ? А это великое зло и побудило г. Скворцова предложить героическое средство для излеченія—изъять все дѣло образованія изъ рукъ государства и передать его въ руки общества. Но, во всякомъ случаѣ, положеніе, что школа должна имѣть свои педагогическіе законы, имъ подчиняться, ими управляться, и что эти законы должны быть святы для церкви и государства,—несомнѣнно справедливо.

Посмотримъ, какъ дальше развивался вопросъ о правильныхъ отношеніяхъ государства и общества къ народному образованію.

Большой трудъ разъясненію этого вопроса посвятилъ г. Окольскій [1]).

Авторъ совсѣмъ не раздѣляетъ мнѣнія о невмѣшательствѣ государства въ народное образованіе, о болѣе отрицательной и пассивной дѣятельности государства, чѣмъ положительной и активной. Такія сужденія, что ни одно великое политическое движеніе, ни одна великая реформа ни въ законодательствѣ, ни въ администраціи не вышли первоначально отъ правительства, что правительства уступали лишь въ дѣлѣ реформъ напору общественнаго мнѣнія, въ то-же время требуя отъ народа удивленія предъ своею мудростью, какъ будто-бы преобразованіе было совершено имъ,—кажутся автору несправедливыми, слишкомъ односторонними. Конечно, государство можетъ сильно стѣснить личную свободу и тѣмъ задержать развитіе общества и принести ему большой вредъ; но стѣсненіе личностей есть неправильная дѣятельность государства и не относится къ самой природѣ его. По большей части вредная дѣятельность государства обусловливается неразвитостью самаго общества, изъ котораго выходятъ государственные дѣятели, неправильностью его убѣжденій. Государство не есть учрежденіе произвольное, которое, по усмотрѣнію частныхъ лицъ, можно создать и отмѣнить, но естественное явленіе, подобно семьѣ, роду, племени, охватывающее отдѣльныхъ личностей и производящее на нихъ свойственное ему вліяніе. Право и обязанность государства заботиться объ образованіи народа вытекаютъ непосредственно изъ

---

[1]) „Объ отношеніи государства къ народному образованію“. Спб 1872 г.

сущности государства. Подъ правомъ государства слѣдуетъ понимать его полномочіе дѣйствовать на пользу образованія въ видахъ своей собственной выгоды, для удовлетворенія своимъ потребностямъ и цѣлямъ. На основаніи этого права государство можетъ требовать отъ своихъ гражданъ извѣстнаго образованія, какъ оно можетъ требовать податей, набирать рекрутовъ, установлять общую воинскую повинность.

Указанное общее право государства въ дѣлѣ народнаго образованія осуществляется различными частными мѣропріятіями. Государство издаетъ законы и постановленія объ училищахъ во всѣхъ отношеніяхъ, не исключая и училищъ, содержимыхъ частными лицами и обществами, или, какъ выражается авторъ, правительство «учреждаетъ всѣ училищныя и образовательныя отношенія въ государствѣ, которыя распространяютъ свою силу на все его пространство и относятся ко всѣмъ лицамъ, живущимъ въ его предѣлахъ»; оно учреждаетъ учебныя заведенія для достиженія своихъ частныхъ цѣлей; оно надзираетъ надъ всѣми учебными заведеніями, какъ государственными, такъ и частныхъ лицъ и обществъ. Обязанность государства въ дѣлѣ народнаго образованія заключается въ содѣйствіи цѣлямъ отдѣльныхъ личностей и обществъ учрежденіемъ соотвѣтствующихъ учебныхъ заведеній.

Такимъ образомъ, участіе государства въ народномъ образованіи должно быть широкимъ. Все школьное законодательство, вся инспекція, право заводить учебныя заведенія, какія признаетъ нужнымъ, и право требовать отъ гражданъ извѣстнаго образованія—все это принадлежитъ государству, входитъ въ весьма широкій и разнообразный кругъ его дѣятельности по части народнаго образованія. При такихъ широкихъ полномочіяхъ государства что-же остается дѣлать обществу на пользу своего просвѣщенія? Не слѣдуетъ-ли предоставить государству монополію въ организаціи народнаго образованія? Нѣтъ, не слѣдуетъ.

Безъ свободы образованія будетъ не полна и свобода человѣческаго духа, одна обусловливаетъ другую, объ необходимы для развитія человѣка, для истиннаго прогресса. Потому каждое образованіе, не имѣющее въ своей основѣ свободы, не можетъ достигнуть великихъ результатовъ; въ такомъ состояніи можетъ существовать лишь искусственная болѣзнен-

ная культура, но здороваго, обнимающаго всѣ стороны человѣческой жизни, прогресса быть не можетъ. Притомъ, въ учебныхъ заведеніяхъ, содержимыхъ государствомъ, методъ преподаванія, учебники, однимъ словомъ, все должно быть опредѣлено напередъ, одинаково, по утвержденному плану. Разнообразія здѣсь не можетъ быть. Государство, разъ установивъ наилучшій, по его мнѣнію, способъ образованія, не обнаруживаетъ много охоты къ его перемѣнѣ; государство наклонно къ постоянству, рутинѣ въ дѣлѣ образованія. На новизны государство поддается туго. Улучшенія требуютъ опытовъ, между тѣмъ государство, при однообразіи его учебныхъ заведеній, частныхъ опытовъ дѣлать не можетъ, а опыты въ большихъ размѣрахъ неудобны, такъ какъ отъ подобныхъ опытовъ можетъ пострадать цѣлое государство.

Свободное образованіе чуждо такихъ недостатковъ; оно противодѣйствуетъ рутинѣ, производитъ опыты улучшенія методовъ. Неудачные опыты въ малыхъ размѣрахъ никому большого вреда не принесутъ, ни ученикамъ, ни школѣ, ни обществу. Свобода образованія есть источникъ всякой реформы въ учебномъ дѣлѣ. Она пополняетъ ту односторонность, которая преобладаетъ въ государственномъ образованіи, а потому оказывается не только полезной, но и необходимой. Соперничество между государственнымъ и свободнымъ образованіемъ можетъ произвести самые благотворные результаты, устраняя взаимно недостатки и пополняя другъ друга.

Соотвѣтственно двумъ дѣятелямъ въ народномъ образованіи, и власти, вѣдающія образованіе, должны быть двухъ родовъ: государственныя и общественныя, опирающіяся каждая на различныя одна отъ другой начала и основанія. Государственныя власти суть проявленіе воли государства, стремящагося къ достиженію извѣстныхъ цѣлей путемъ авторитета; общественныя власти служатъ выраженіемъ принципа свободы, заслуживающей вниманія, не менѣе авторитета, въ управленіи государствомъ. Государственныя власти — министръ, его совѣтъ и низшіе исполнительные органы, общественныя власти — мѣстныя, окружныя; однѣ руководящія, управляющія, издающія постановленія и рѣшающія всѣ спорные вопросы въ предѣлахъ, указанныхъ закономъ; другія, исполняющія предначертанія и непосредственно завѣдывающія училищемъ. Но такъ какъ, вслѣдствіе различныхъ началъ,

государственныя и общественныя власти могли-бы придти въ столкновеніе, то для предупрежденія такихъ печальныхъ случаевъ нужно, чтобы органы общественнаго самоуправленія и вся ихъ дѣятельность были проявленіемъ единой государственной воли. Такая цѣль достигается тѣмъ, что государство своими законами опредѣляетъ органы мѣстнаго самоуправленія и предметы ихъ вѣдѣнія, что оно признаетъ лишь тѣ общества, которыя непротивны общей государственной цѣли; государство-же и надзираетъ за всѣми органами народнаго образованія, устраняетъ всякія нарушенія и неисполненія закона и привлекаетъ къ отвѣтственности виновныхъ. Инспекція есть соединительное звено между двумя системами властей, государственныхъ и общественныхъ [1]).

Не трудно замѣтить, что, по воззрѣніямъ г. Окольскаго, первенствующимъ, преобладающимъ дѣятелемъ въ устройствѣ народнаго образованія является государство. Оно если не все, то почти все, Правда, г. Окольскій говоритъ о двухъ параллельныхъ системахъ школьныхъ властей, государственныхъ и общественныхъ, о ихъ взаимномъ пополненіи; но тогда какъ дѣятельность и полномочія государства точно опредѣлены и указаны, полномочія общества совершенно неясны. Общество является представителемъ начала свободы въ образованіи, но какъ оно будетъ эту свободу представлять и защищать, совсѣмъ не опредѣлено. По г. Окольскому, полномочія общества въ образованіи опредѣляются государствомъ, оно-же наблюдаетъ и за порядкомъ въ школьномъ дѣлѣ, и нарушителей привлекаетъ къ отвѣтственности. Предположимъ, что государство такъ опредѣлитъ полномочія общества въ дѣлѣ образованія: плати деньги на школы и строго выполняй правила, которыя я буду давать и измѣнять по своему усмотрѣнію. Причемъ-же будетъ тогда общество? Гдѣ его свобода, гдѣ его самостоятельность? Что-же своего оно можетъ внести тогда въ народное образованіе? Ровно ничего, кромѣ денегъ. А между тѣмъ г. Окольскій искренній защитникъ самодѣятельнаго участія общества въ народномъ образованіи.

Причина такого явленія заключается въ недостаточномъ выясненіи роли государства и общества въ народномъ образо-

---

[1]) См. часть II, раздѣлы III, IV, V; часть III, раздѣлъ I.

ванія. Сказать, что общество является представителемъ начала свободы, не выяснивъ дѣла ближе и обстоятельнѣе, значитъ сказать очень мало. Нужно указать точнѣе и подробнѣе, въ чемъ именно для народнаго образованія общество незамѣнимо, какія дѣятельности, какія права принадлежатъ ему по самому существу дѣла, а не по милости государства. Какъ у государства есть своя сторона участія и дѣятельности въ народномъ образованіи, которой не только никто не можетъ отнять у него, но которой никто не можетъ взять на себя, потому что это можетъ сдѣлать только государство; такъ и у общества въ народномъ образованіи есть свое дѣло, котораго никто другой, кромѣ него, не можетъ сдѣлать, и которое поэтому принадлежитъ обществу не по милости государства, а по самому существу дѣла. Слѣдовало-бы ближе и подробнѣе опредѣлить, что такое государственная педагогія, каковы ея задачи и цѣли, и что такое общественная педагогія, къ чему она стремится. Г. Окольскій этого не сдѣлалъ, онъ сосредоточилъ свое вниманіе на роли государства, а общество оставилъ въ туманѣ и представилъ идущимъ на буксирѣ у государства, существующимъ и дѣйствующимъ по его разрѣшенію и одобренію, которыхъ, конечно, можетъ и не быть. Отсюда неясность, недоговоренность, туманъ, не смотря на подробное изслѣдованіе разныхъ частныхъ вопросовъ.

Стоюнинъ, обсуждавшій вопросъ объ отношеніи государства къ народному образованію [1]), признаетъ необходимымъ выдвинуть въ этомъ отношеніи черту, противоположную той, на которой настаивалъ Окольскій. Какъ на одну изъ причинъ, препятствующихъ правильной организаціи народнаго образованія, Стоюнинъ указывалъ на преобладающее, подавляющее положеніе государства. Долгое время дѣла образованія вѣдались у насъ почти исключительно государствомъ, ему единственно принадлежалъ контроль въ этомъ дѣлѣ. А, между тѣмъ, наша школа не процвѣтала ни въ научномъ, ни въ нравственномъ отношеніяхъ, и не могла процвѣтать, потому что государство могло управлять школами только чрезъ свои канцеляріи, которыя, въ свою очередь, могли пользоваться только силами чиновниковъ; послѣдніе-же слѣдили лишь за внѣш-

---

[1]) Педагогическія сочиненія. Спб. 1892. Замѣтки о русской школѣ Гл. VII.

нимъ порядкомъ школъ, который и составлялъ всю педагогію. Государство всегда оказывалось слабо въ педагогическомъ дѣлѣ, да никогда и не можетъ быть въ немъ сильнымъ, а между тѣмъ подавляетъ школу своими, чисто формальными, требованіями. Законы, вносимые въ школу государствомъ вслѣдствіе временныхъ политическихъ обстоятельствъ, часто противорѣчатъ педагогическимъ требованіямъ, основаннымъ на вѣчныхъ естественныхъ законахъ психологическихъ и физіологическихъ, которыхъ только и можетъ держаться настоящая школа.

Государство должно стать въ такое-же отношеніе къ школѣ, въ какомъ издавна стоитъ къ медицинѣ. Что было-бы, если государство вздумало-бы предписывать медицинскому персоналу свои правила, какъ должно лечить людей, не справляясь даже, согласны-ли эти правила съ научными законами, и отнимая всякую свободу у медика? Конечно, всякому показалось-бы страннымъ такое вмѣшательство въ дѣло, гдѣ имѣютъ полное значеніе наука, натура больного и свободно мыслящій умъ доктора. Точно также нельзя отнимать свободу у педагогическаго персонала въ его дѣятельности, если она также основывается на наукѣ, нельзя ему ставить такихъ цѣлей, которыя не могутъ входить въ педагогію, нельзя ему предписывать такихъ законовъ, которые не согласуются съ нею.

Школа, какъ и больница, должна ввѣряться людямъ, хорошо подготовленнымъ къ своему, т. е. школьному, дѣлу, и вмѣстѣ съ тѣмъ должна получить свободу въ своей педагогической сферѣ. За государствомъ остается право утверждать учебныя программы, и то только въ самыхъ общихъ чертахъ, нужныхъ для опредѣленія объема курса, право требовать ихъ приблизительнаго выполненія, пресѣкать судомъ открывающіяся злоупотребленія въ школахъ, подготовлять знающихъ педагоговъ, къ которымъ можно было-бы относиться довѣрчиво. Но государство не должно обращать ихъ въ казенныхъ педагоговъ, которые держатся однихъ предписаній свыше и потому только формально относятся къ воспитанію. У всякой школы должна быть своя свобода въ выполненіи данныхъ программъ, всякая школа имѣетъ право разумно оправдывать свои дѣйствія только на основаніи педагогической науки, а не предписаній свыше, иначе она ни для кого не приготовитъ нуж-

ныхъ людей. Въ этомъ случаѣ необходимо полагаться на совѣсть выбранныхъ лицъ, для чего слѣдуетъ быть какъ можно болѣе строгимъ въ ихъ выборѣ. Въ государственномъ же надзорѣ замѣчается постоянное недовѣріе къ дѣятелямъ по народному образованію.

Полная неудовлетворительность государственнаго контроля надъ школами побуждаетъ настаивать на общественномъ контролѣ, выгода котораго состоитъ, между прочимъ, въ томъ, что онъ не соединяется ни съ какою властью. Онъ выражается въ формѣ желаній, совѣтовъ, указаній, но, тѣмъ не менѣе, онъ весьма дѣйствителенъ. Это такая нравственная сила, которая постоянно поддерживаетъ вниманіе лица къ самому себѣ, заставляетъ дѣятелей школы слѣдить другъ за другомъ для чести школы, работать надъ своимъ педагогическимъ и общимъ образованіемъ. Контроль общества—сила не гнетущая, а возвышающая духъ, пріобщающая педагоговъ къ обществу, способствующая связи между школою и обществомъ.

Въ частности государство должно предоставить широкую свободу школамъ, содержимымъ отдѣльными лицами. Такимъ школамъ нужно предоставить свободу вырабатывать свои программы, свои методы, устраивать свою внутреннюю жизнь безъ всякаго вмѣшательства какого-либо посторонняго чиновника. Правительственная власть должна только слѣдить, чтобы педагогическій персоналъ школы состоялъ изъ лицъ, имѣющихъ право на педагогическую практику, и отнимать это право, какъ скоро по суду кто-либо окажется недостойнымъ носить званіе наставника. Все остальное слѣдуетъ предоставить надзору общества и семьямъ, которыя имѣютъ дѣло съ частными школами.

Итакъ, у каждой школы должны быть свои права, которыя защищали-бы ее отъ произвола личностей и которыя она сама могла-бы защищать на основаніи законовъ, чтобы каждый трудящійся въ ней педагогъ не чувствовалъ на себѣ постороннихъ вліяній и давленій и не вынужденъ былъ поддѣлываться подъ нравъ какого-нибудь чиновнаго лица. Школа должна быть ограждена отъ всякихъ такихъ случайностей, и только судъ въ ея стѣнахъ или общій уголовный судъ можетъ удалить изъ нея каждое служащее лицо. Государство болѣе всѣхъ должно дорожить прочностью школы. Школа не должна быть орудіемъ какой-бы то ни было партіи;

съ этой стороны она должна быть неприкосновенна и одинаково дорога всѣмъ. Школа, образующая молодое поколѣніе, должна быть оберегаема и закономъ и честными гражданами.

Сущность всѣхъ разсужденій Стоюнина объ отношеніи государства къ школѣ заключается въ положеніи, что школа должна имѣть свои права, что она существуетъ не милостію государства, что контроль надъ школой долженъ быть не столько государственный, сколько общественный. Стоюнинъ точно такъ-же выдвигаетъ общество на первый планъ, какъ Окольскій — государство. Мы получаемъ такимъ образомъ, кромѣ нѣсколькихъ крайнихъ и односторонніхъ взглядовъ г. Скворцова, два воззрѣнія, въ которыхъ первенствующее значеніе придается различнымъ сторонамъ, въ обоихъ воззрѣніяхъ проводится мысль о государствѣ и обществѣ, какъ устроителяхъ народнаго образованія, но относительное значеніе этихъ дѣятелей опредѣляется весьма неодинаково. Очевидно, изложенные взгляды дополняютъ другъ друга.

Въ частности относительно разсужденій Стоюнина слѣдуетъ замѣтить, что у него государство остается нѣсколько въ тѣни сравнительно съ обществомъ въ дѣлѣ устроенія народнаго образованія; его существенные интересы въ этомъ дѣлѣ, съ одной стороны, его громадныя силы—съ другой, не позволяютъ ему играть второстепенную роль. Да это и не нужно, такъ какъ у государства въ народномъ образованіи есть своя важная роль, а у общества—своя. Стараться перебивать и ограничивать другъ друга имъ не слѣдуетъ, имъ можно работать съ полной энергіей совмѣстно и рядомъ другъ съ другомъ. Для этого нужно только совершенно опредѣленно выяснить себѣ неотъемлемые обязанности, права и интересы государства, сообразно его сущности и цѣлямъ, и точку зрѣнія и интересы общества въ народномъ образованіи [1]).

---

[1]) Въ 1892 году въ №№ 1 и 2 „Русской Школы“ была напечатана наша статья „Общественныя задачи образованія“, цѣль которой заключается въ выясненіи и опредѣленіи поставленной задачи. Придерживаясь и въ настоящее время мыслей, изложенныхъ въ названной статьѣ, мы коротко воспроизведемъ ея сущность, съ прибавленіемъ нѣкоторыхъ дополнительныхъ замѣчаній.

Государство существенно заинтересовано въ народномъ образованіи. Прежде всего, оно не можетъ оставить безъ самаго серьезнаго вниманія профессіональное образованіе. Государству, для сколько-нибудь сноснаго и безопаснаго существованія, нужны подготовленные къ своему дѣлу и даже образованные до нѣкоторой степени офицеры, судьи, инженеры, священники и разные другіе спеціалисты, безъ которыхъ государство обойтись не можетъ. Поэтому оно будетъ всегда заботиться о распространеніи профессіональныхъ школъ всѣхъ видовъ и степеней. Въ развитіи общаго образованія государство заинтересовано гораздо меньше, можно сказать, довольно слабо. Ему нужно элементарное общее образованіе для народныхъ массъ, чтобы ихъ крайнее невѣжество не ослабляло политической мощи и вліянія государства въ ряду другихъ государствъ, среди сосѣдей. Общее образованіе болѣе высокаго порядка нужно государству въ очень малыхъ размѣрахъ—для подготовки дѣятелей на высшихъ ступеняхъ государственной службы. Какъ хлѣбъ и вода суть предметы первой необходимости и должны быть обезпечены прежде всякихъ другихъ потребностей, такъ и элементарное образованіе должно стоять на первомъ планѣ, а всѣ другія заботы и попеченія правительства должны уступить мѣсто этому наивысшему государственному долгу [1]).

Другой существенный интересъ государства въ народномъ образованіи — управленіе школами. Строй школъ долженъ быть въ гармоніи со всѣмъ строемъ государства; школы должны распредѣляться болѣе или менѣе равномѣрно по государственной территоріи; между школами должно быть единство организаціи; онѣ должны руководиться опредѣленными законами и т. д. Всѣ такія общія соображенія и соотвѣтствующія мѣропріятія объ управленіи школами, чрезвычайно важныя и даже необходимыя для правильной дѣятельности государства, доступны только государственнымъ дѣятелямъ, имѣющимъ возможность съ высоты своего положенія обозрѣвать и оцѣнивать образовательныя нужды государства въ цѣломъ.

Заводить профессіональныя школы, заботиться о распространеніи элементарнаго образованія, создавать школьное за-

[1]) Князь Васильчиковъ, „О самоуправленіи". 1872 г. Спб. т. I, стр. 442—443.

консдательство и вообще управлять школами—это неотъемлемыя не только права, но и обязанности государства. Ихъ никто, кромѣ государства, взять на себя не можетъ, государству некому передать ихъ. Общество во всѣхъ этихъ дѣлахъ можетъ помогать государству нравственно и матеріально, но не можетъ выполнить такихъ предпріятій само. Элементарное образованіе народа слишкомъ большое дѣло, чтобы его можно было выполнять безъ помощи центральныхъ и мѣстныхъ государственныхъ властей и средствъ; профессіональное образованіе многихъ видовъ—военное, морское—обществу совсѣмъ не нужно; объединеніе школъ законодательствомъ есть, очевидно, государственная функція.

Затѣмъ открывается не менѣе обширное поприще общественной дѣятельности въ народномъ образованіи.

Общество, понимаемое какъ ассоціація родителей, заинтересовано, прежде всего, не государственными видами на образованіе, не строемъ школъ и ихъ законами, а своими дѣтьми, ихъ развитіемъ, ихъ здоровьемъ, ихъ бодрымъ и веселымъ настроеніемъ. Общество стремится къ образованію и развитію дѣтей, образованію общему, а не спеціальному, оно требуетъ отъ руководителей школъ выполненія, прежде всего, не государственныхъ предписаній, а удовлетворенія потребностей дѣтской природы. Не законы государственные и школьные, а законы природы, законы физіологическіе и психологическіе—вотъ что важно для общества, прежде всего, въ строѣ и организаціи школъ; законы божескіе, а не человѣческіе. Благо дѣтей на первомъ планѣ. Поэтому общество есть защитникъ общаго, гуманнаго образованія дѣтей, а не спеціальнаго, поэтому настоящая научная педагогія—требованіе общества. Государство педагогіей собственно не занимается, оно создаетъ школы и управляетъ ими, но педагогически не организуетъ ихъ. Все это дѣлаетъ общество. Оно въ частныхъ школахъ производитъ всякіе опыты, пробуетъ новые методы и системы, оно намѣчаетъ новые пути въ воспитаніи и образованіи. Государство пользуется уже готовыми результатами. Всѣ великіе педагоги были частными дѣятелями, а не министрами народнаго просвѣщенія. Между послѣдними не было ни одного замѣчательнаго педагога. Министры народнаго просвѣщенія—администраторы и государственные люди, а не педагоги; педагоги-же совсѣмъ не администраторы.

Защищая педагогію, основанную не на государственныхъ предписаніяхъ, а на удовлетвореніи потребностей дѣтской природы, на данныхъ науки,—физіологіи и психологіи,—общество вноситъ жизнь и свѣтъ въ школьное дѣло, служитъ источникомъ его усовершенствованіи, вводителемъ всякой новизны. Государство въ своей образовательной дѣятельности легко впадаетъ во многіе недостатки: въ мертвый формализмъ, въ рутину, въ единообразное устройство всѣхъ учебно-воспитательныхъ заведеній, смѣшивая единство общеобразовательныхъ началъ съ единообразіемъ устройства осуществляющихъ ихъ учебныхъ заведеній. Выполненію уставовъ и программъ государство придаетъ слишкомъ уже большое значеніе, оно держится мысли, что народъ можно воспитывать чрезъ полицію. По нашему дѣйствующему законодательству, полиція имѣетъ попеченіе, чтобы молодые и младшіе почитали старшихъ и старыхъ, *чтобы дѣти повиновались родителямъ*, а слуги своимъ господамъ и хозяевамъ [1]). Примѣненіе одной этой статьи закона поставило-бы полицію во главѣ семейнаго воспитанія, участокъ превратило-бы въ образцовое заведеніе для воспитанія малолѣтнихъ дѣтей, а родителей—въ подчиненныхъ органовъ квартальныхъ надзирателей по педагогической части. Къ счастью, у насъ есть такіе законы, объ исполненіи которыхъ никто и не думаетъ, и исполнять которые было-бы странно. Но подобные законы, а главное, общая ихъ тенденція, не восполняемая и не сдерживаемая началами общественной педагогіи, всегда опасны въ рукахъ непомѣрныхъ ревнителей государственнаго воспитательнаго начала, которые могутъ превратить воспитаніе Богъ знаетъ во что [2]).

---

[1]) Т. XIV Уст. о предупрежденіи и пресѣченіи преступленій, ст. 122.

[2]) Однажды, въ эпоху Бибиковскаго управленія въ Кіевѣ, въ актовый залъ университета были собраны послѣ молебна воспитанники учебныхъ заведеній, и тогда произошла, по описанію проф. Владимірскаго-Буданова, такая сцена: вошелъ генералъ-губернаторъ въ сопровожденіи предводителей дворянства своего округа и началась странная команда ученикамъ: „ложись, вставай, спи, храпи, садись“. Когда всѣ эти приказанія послушно, какъ однимъ человѣкомъ, были выполнены всею массою молодого поколѣнія, генералъ-губернаторъ сказалъ предводителямъ: „Смотрите, вотъ что значитъ повиновеніе, и вотъ какъ я учу дѣтей вашихъ. Довольны-ли вы?“.

Но мы, конечно, совсѣмъ не имѣемъ тоіі мысли, что общественноіі дѣятельности въ области воспитанія чужды недостатки; нѣтъ, общественная педагогія, въ свою очередь, также подлежитъ недостаткамъ. Она можетъ быть слишкомъ измѣнчивой, невыдержанноіі, непостоянноіі; новыя личности, привходя въ педагогическое дѣло, могутъ стремиться ставить его исключительно по своему, не справляясь съ тѣмъ, что и какъ дѣлалось прежде, что и какъ дѣлается теперь въ другихъ мѣстахъ. Желательное разнообразіе въ устроіїствѣ учебныхъ заведенііі легко можетъ переіїти въ полнѣіішую пестроту и безпринципность.

Отсюда слѣдуетъ необходимое заключеніе, что только сочетаніе государственноіі и общественноіі педагогіи можетъ дать прекрасно поставленное народное образованіе. Совмѣщеніе государственноіі твердости съ жизненною измѣнчивостью общества, государственнаго единства съ мѣстными и временными общественными перемѣнами, государственноіі объективноіі и практическоіі точки зрѣнія съ субъективноіі и гуманитарно-идеальноіі точкоіі зрѣнія общества — вотъ въ чемъ неизбѣжныя и разумныя основы народнаго образованія. На каждоіі ступени образованія, въ каждомъ учебномъ заведеніи должны совмѣстно работать государство и общество, причемъ школы въ педагогическомъ отношеніи должны быть автономны. Передача культурныхъ богатствъ человѣчества подрастающимъ поколѣніямъ, культурная связь поколѣнііі путемъ науки, нравственности и искусства, возможно всесторонее развитіе личностеіі—все это спеціальное призваніе школы, въ которомъ государство совсѣмъ не компетентно [1]).

---

Вѣроятно, такіе курьезные факты не были особенно частыми, другіе представители государственноіі власти дѣйствовали по другому. Но приведенный фактъ характеренъ въ томъ отношеніи, что онъ показываетъ, въ какую сторону могутъ направляться старанія представителей государства и въ какія странныя заблужденія они могутъ впадать. У Бибикова, очевидно, была цѣлая система государственнаго воспитанія, которую онъ и демонстрировалъ при торжественныхъ случаяхъ. И государство, призывающее полицію для наблюденія за почтительностью дѣтей и прислуги въ семьяхъ, такъ много хлопочущее о программахъ, писаніяхъ уроковъ и единообразіи въ учебномъ дѣлѣ, не могло-бы отказаться отъ бибиковской системы воспитанія, какъ своего дѣтища.

[1]) Нѣкоторыя подробности о намѣченноіі здѣсь точкѣ зрѣнія см. въ выше-указанноіі нашеіі статьѣ.

Къ сказанному считаемъ не лишнимъ прибавить, что жалобы на исключительно-государственный характеръ постановки нашего образованія и на ничтожное участіе общества въ учебномъ дѣлѣ отличаются большимъ единодушіемъ, составляя, очевидно, сильно наболѣвшее мѣсто въ нашемъ учебномъ организмѣ, и тянутся на продолженіи цѣлаго полустолѣтія. Начавшись брошюрой г. Юзефовича (1859 г.), онѣ продолжаются и въ 1896 году г. Скворцовымъ [1]), при чемъ по существу состоятъ въ томъ-же, въ чемъ состояли и жалобы г. Юзефовича.

Государственная педагогика, по мнѣнію г. Скворцова, какъ дѣло непосредственно государственное, а не научное, есть не что иное, какъ просто сумма дискреціонныхъ постановленій государства по учебнымъ дѣламъ, а не система исторически сложившихся учебныхъ мѣръ, соотвѣтствующихъ существу самаго дѣла и его живымъ условіямъ. Государственная педагогика нерѣдко находится въ отрицательномъ отношеніи къ научной педагогикѣ, какъ она слагается изъ умозрительныхъ элементовъ учебнаго дѣла. Сильная своимъ положеніемъ, государственная педагогика считаетъ для себя возможнымъ творить учебное дѣло независимо отъ тѣхъ живыхъ силъ, которыя хранятся въ обществѣ и которыя, конечно, создали и вели-бы его гораздо лучше, если-бы были призваны къ самостоятельному въ немъ участію. Лишая учителей всякой самостоятельности въ учебномъ дѣлѣ, государство дѣлаетъ то, что въ учителя все рѣже и рѣже идутъ способные и самостоятельные люди и учительскій персоналъ все болѣе и болѣе наполняется посредственностями нашей интеллигенціи. А неизбѣжнымъ плодомъ такой постановки образованія является, что учебное дѣло въ учебныхъ заведеніяхъ «вянетъ и нерѣдко приводитъ къ результатамъ—въ отношеніи къ образованію учащихся—такимъ, какъ если-бы учебныя заведенія содержались государствомъ не для просвѣщенія, а для потемнѣнія молодого поколѣнія» [2]).

Будутъ-ли когда нибудь приняты во вниманіе представителями государственной педагогіи эти вопли и стоны пред-

---

[1]) Недуги нашего учебнаго дѣла. Діагнозъ недуговъ. Москва 1896 г.

[2]) Стр. 193—194, 209—210, 213.

ставителей обществэнно-научноіі педагогіи, раздающіеся цѣлые десятки лѣтъ? Или и въ XX-мъ столѣтіи мы останемся съ прежними взглядами и порядками? !

---

## ГЛАВА VIII.

## Среднія школы и родительскіе комитеты *).

---

(*) Нѣсколько словъ о томъ матеріалѣ, который находится въ нашемъ распоряженіи.

Въ октябрѣ мѣсяцѣ 1911 г. В. Д. Кузьминъ—Караваевъ прочиталъ въ родительскомъ кружкѣ докладъ „Судьба родительскихъ организацій при среднихъ учебныхъ заведеніяхъ". Въ преніяхъ по докладу мною была высказана мысль, что полезно было бы собрать данныя по исторіи родительскихъ организацій. Особой коммисіей была составлена анкета о дѣятельности родительскихъ комитетовъ и разослана различнымъ учреждеиіямъ и лицамъ. Нынѣ получены отвѣты на анкету и вообще разные документы по исторіи родительскихъ комитетовъ. Всего у насъ было до 100 различныхъ документовъ, а между тѣмъ къ 1 января 1910 года въ Россіи было 1246 среднихъ мужскихъ и женскихъ учебныхъ заведеній. Слѣдовательно, документы даютъ свѣдѣнія всего объ $^1/_{12}$ родительскихъ комитетовъ, которые могли бы существовать. Сколько ихъ было на самомъ дѣлѣ—неизвѣстно. Во всякомъ случаѣ съ статистической точки зрѣнія имѣющійся матеріалъ очень ограниченъ. Съ качественной стороны онъ также имѣетъ различные недочеты вслѣдствіе своей разнородности. Онъ состоитъ изъ отвѣтовъ на анкету родительскаго кружка—около 35—40 документовъ, иногда весьма обстоятельныхъ и довольно пространныхъ, иногда же очень краткихъ, близкихъ къ отвѣтамъ да и нѣтъ и написанныхъ на томъ же маленькомъ листкѣ, на которомъ напечатаны вопросы анкеты; изъ отвѣтовъ на вопросы, поставленные тѣмъ же родительскимъ кружкомъ и по тому же предмету, но нѣсколко ранѣе, и на вопросы Лиги образованія о томъ же; изъ отчетовъ о дѣятельности родительскихъ комитетовъ, причемъ отчеты присланы иногда за нѣсколько лѣтъ, за 4—5, иногда за два, за три года, а иногда всего на всего за одинъ годъ; изъ разныхъ записокъ, докладовъ и проектовъ, составленныхъ родительскими комитетами, и изъ нѣсколькихъ печатныхъ брошюръ и статей, о родительскихъ комитетахъ. Матеріалъ не только разнородный, но и пестрый. Такой матеріалъ совершенно неудобенъ для составленія по нему какихъ либо таблицъ, исчисленія процентовъ, вычерчиванія кривыхъ но зато онъ представляетъ и выгоды, затрогивая дѣятельность комите-

У насъ въ старину родители имѣли непосредственное отношеніе къ обученію своихъ дѣтей, такъ какъ они сами выбирали учителя или мастера и заключали съ нимъ договоръ. Въ организованныхъ школахъ западныхъ братствъ было тоже. Самыя школы были общественныя, братскія, и тамъ родители, вмѣстѣ съ учителями, опредѣляли предметы ученія поступавшаго въ школу мальчика. Потомъ государство взяло все образованіе дѣтей въ свои руки, родители лишились всякаго вліянія на школьное обученіе, они только поставляли школамъ дѣтей, а чему и какъ ихъ учить и какъ воспитывать—это была уже забота не родителей, а школьнаго начальства, родители не имѣли никакого голоса въ школьныхъ дѣлахъ. Богъ сочеталъ родителей и дѣтей въ одно цѣлое—семью, государственная школа разорвала эту естественную связь и отлучила дѣтей отъ родителей. Государство пыталось даже предписывать родителямъ порядки семейнаго воспитанія и обученія дѣтей, создавъ положеніе о домашнихъ наставникахъ и наставницахъ, которымъ и предоставило обученіе въ семьяхъ, не допуская и въ семьи недипломированныхъ, самозванныхъ, учителей и учительницъ.

Гдѣ же зародилась еретическая мысль объ объединеніи семьи и школы, объ ихъ совмѣстной дружной работѣ на пользу подрастающихъ поколѣній?. Жизнь породила ее, какъ и многое другое въ новой русской педагогіи, общество выдвинуло ее. Отдѣльные педагоги, педагогическіе журналы, педагогическіе кружки давно уже разработывали эту идею. Но идея и осталась идеей, школа шла своимъ прежнимъ путемъ, внѣ всякаго общенія съ родителями. Теоретическая правильность идеи объ объединеніи семьи и школы была сознана, но въ жизни не осуществлялась. Побудила ее осуществить смута, начавшаяся въ первые годы текущаго столѣтія и особенно усилившаяся въ 1905 году. Когда зашата-

---

товъ съ самыхъ различныхъ сторонъ и сообщая подчасъ интересныя подробности, что даетъ возможность очертить въ общемъ и главномъ дѣятельность родительскихъ комитетовъ.

*) Тѣмъ матеріаломъ, которымъ мы будемъ пользоваться для своей работы, уже пользовалась Н. П. Урсинъ для доклада на съѣздѣ семейнаго воспитанія (въ декабрѣ 1912 года) о родительскихъ комитетахъ Ея докладъ напечатанъ въ одномъ изъ нумеровъ Русской Школы за 1913 годъ.

лись старые порядки, зашаталась и школа, начались волненія среди учащихся, не только высшихъ школъ, но и среднихъ. Сама школа оказалась не въ силахъ справиться съ этими волненіями, разруха угрожала школѣ, и вотъ, въ виду такой чрезвычайной опасности, ухватились и за чрезвычайное средство, вспомнили, что въ благоустройствѣ школы заинтересовано не только государство, не только педагоги и начальство, но и родители, вѣдь ихъ дѣти учатся въ школахъ. Призвали родителей для воздѣйствія на дѣтей, для умиротворенія школы.

Призваніе родителей въ школы совершилось ранѣе оффиціальнаго приглашенія ихъ государствомъ въ ноябрѣ 1905 г., жизнь дала имъ значеніе въ школѣ съ самаго начала 1905 г. «Вслѣдъ за 9-мъ января 1905 года,—сообщается въ одномъ отчетѣ о дѣятельности родительскаго комитета за 1906 годъ,—подобно тому, какъ и въ другихъ среднеучебныхъ заведеніяхъ, начались волненія и въ нашей гимназіи. Правда, они были въ первой половинѣ 1905 года сравнительно умѣренныя: нѣсколько сходокъ въ четырехъ старшихъ классахъ, на которыхъ были выработаны довольно еще умѣренныя «требованія», и высказана угроза забастовками и безпорядками въ гимназіи, въ случаѣ ихъ неисполненія. Въ виду подобнаго броженія въ гимназіи были собраны родители учениковъ, которые предложили предоставить имъ дѣло умиротворенія учащихся, ихъ дѣтей, причемъ родители предложили стать посредниками между гимназіей и учащимися, выслушать ихъ просьбы и разобрать ихъ на совмѣстномъ собраніи родителей и педагогическаго персонала гимназіи. Подобное предложеніе было принято. Въ результатѣ получилось успокоеніе гимназіи. Найдя возможнымъ уважить нѣкоторыя просьбы учениковъ и объяснивъ имъ чрезъ посредство преподавателей, пользующихся ихъ наибольшимъ довѣріемъ, невыполнимость другихъ (уничтоженіе древнихъ языковъ, замѣна одного преподавателя другимъ и т. п.), какъ невозможныя къ исполненію властью директора гимназіи или педагогическаго совѣта, родительское собраніе, сыгравъ роль благодѣтельнаго буфера между учениками и гимназіей, привело, такимъ образомъ, гимназію, безъ всякихъ репрессій съ одной стороны и безъ особенныхъ нарушеній дисциплины съ другой, къ благополучному окончанію учебнаго года».

Между тѣмъ, поднявшееся общественное движеніе не утихало, а разгоралось, захватывало жизнь и общество все глубже и глубже. Въ октябрѣ 1905 года гимназія забастовала (старшіе классы) и была закрыта. «Разобщенные въ своей дѣятельности родители учениковъ должны были считаться только съ фактомъ закрытія гимназіи, не имѣя возможности прійти ей чѣмъ либо на помощь... Чувствуя нашу изолированность отъ нашихъ собственныхъ дѣтей, высшее учебное начальство пришло, наконецъ, къ убѣжденію въ необходимости ввести въ школу родительскій элементъ и издало циркуляръ отъ 25 ноября 1905 года съ разрѣшеніемъ образовать при гимназіяхъ, такъ называемые, родительскіе комитеты» [1]).

Родительскія собранія до циркуляра 25 ноября 1905 года были отчасти неорганизованныя, а отчасти организованныя. О первыхъ въ одномъ отчетѣ сообщается такая краткая характеристика: «родительскій комитетъ существовалъ съ января 1906 года... Ранѣе 1906 года существовали неорганизованныя и бурныя собранія родителей, педагоговъ и учениковъ» [1]). О существованіи вторыхъ есть основаніе догадываться изъ одного доклада общему собранію родителей учащихся, гдѣ сообщается, что мысль объ организаціи родителей и опекуновъ учениковъ зародилась осенью 1905 года, а 22 ноября на собраніи родителей былъ принятъ проектъ организаціи классныхъ кружковъ и попечительнаго совѣта. Классные кружки и попечительный совѣтъ должны были установить тѣсную связь между родителями учениковъ и педагогическимъ совѣтомъ гимназіи и этимъ способствовать спокойному и правильному теченію учебной и воспитательной жизни гимназіи и отстранить отъ нея тѣ ненормальныя явленія и то броженіе, которое въ то время происходило въ средней школѣ. Но проекту организаціи въ томъ видѣ, въ какомъ онъ былъ принятъ собраніемъ родителей, не суждено было осуществиться. Вмѣсто него былъ учрежденъ родительскій комитетъ на основаніи циркуляра, общаго для всѣхъ среднихъ учебныхъ заведеній. Правда, комитетъ ходатайствовалъ предъ бывшимъ тогда министромъ народнаго

---

[1]) Дѣло № 125.
[1]) Дѣло № 77.

просвѣщенія графомъ И. И. Толстымъ о разрѣшеніи ввести, въ видѣ опыта, упомянутыій выше проектъ организаціи родителей, принятыій на общемъ ихъ собраніи 22 ноября. Но испрашиваемаго разрѣшенія не послѣдовало [1]).

Приведенные факты свидѣтельствуютъ, что идея родительскихъ собраніи или комитетовъ возникла не въ министерствѣ, а въ обществѣ, среди родителеи и педагоговъ, и что эти собранія уже начали оформливаться, изъ неорганизованныхъ переходить въ организованныя, когда циркуляръ 25 ноября 1905 года пресѣкъ естественное развитіе этоіі самостоятельноіі общественно-родительскоіі школьноіі организаціи.

Первые родительскіе комитеты, образовавшіеся по циркуляру 25 ноября 1905 года, должны были рѣшать чрезвычаіино трудныя задачи: школы волновались, нужно было умиротворять учащихся; школы вообще страдали отъ разныхъ недостатковъ, нужно было лечить ихъ; самимъ комитетамъ нужно было выработывать и опредѣлять формы своеіі дѣятельности, недостаточно опредѣленныя въ циркулярѣ; никакихъ традиціи, никакоіі предшествующеіі практики какихъ либо подобныхъ учрежденіи у родительскихъ комитетовъ не было. Все нужно было создавать заново.

Самоіі главнѣіішеіі задачеіі первыхъ комитетовъ было всѣми зависящими отъ нихъ мѣрами и средствами способствовать правильному и спокоіінону теченію школьноіі жизни. Задача и сложная, и деликатная, нужна была чуткость души и широта взгляда при обсужденіи отношеніи молодежи къ современнымъ событіямъ. Въ то время школьники и школьницы подавали по начальству «петиціи», которыя и приходилось обсуждать родительскимъ комитетамъ; начальники гимназіи и училищъ требовали отъ родительскихъ комитетовъ выработки мѣръ для противодѣйствія революціоннымъ увлеченіямъ молодежи и ея стремленіямъ къ политикѣ [2]). Въ болѣе или менѣе опредѣленныхъ и рѣшительныхъ выраженіяхъ родительскіе комитеты высказывали, что никакая политика въ гимназіи не можетъ быть допускаема, что въ гимназіи не мѣсто какимъ либо политическимъ демонстраціямъ, изъ какихъ

---

[1]) Дѣло № 135.
[2]) Дѣло № 113

бы побужденіи таковыя ни происходили и какой бы характеръ ни носили. Всякое противодѣйствіе правильному теченію учебной жизни въ гимназіи, съ какой бы стороны оно ни исходило и въ какой бы формѣ оно ни проявлялось, нетерпимо. При постатейномъ же обсужденіи петицій учащихся, возникали разногласія: одни родители рѣшительно высказывались противъ требованій учащихся, напримѣръ, противъ предоставленія учащимся права сходокъ, опасаясь обсужденія на нихъ политическихъ вопросовъ; другіе же, устраняя сполна политическіе вопросы изъ области вѣдѣнія учащихся, считали возможнымъ предоставить школьникамъ старшихъ классовъ право сходокъ, каждый разъ съ разрѣшенія начальства, для обсужденія ихъ школьныхъ дѣлъ. Одни члены родительскихъ комитетовъ были болѣе прогрессивны, другіе болѣе консервативны. Такъ, въ одной петиціи было выставлено такое требованіе учащимися: «отмѣна всякаго преслѣдованія гимназическимъ начальствомъ за политическія убѣжденія и за принадлежность къ той или другой политической партіи, клубу или союзу». При обсужденіи этого пункта петиціи въ поклассныхъ совѣщаніяхъ родителей, была высказана мысль, что отмѣна всякаго преслѣдованія гимназическимъ начальствомъ за политическія убѣжденія желательна; но принадлежность къ политическимъ партіямъ, клубамъ и союзамъ для учениковъ гимназіи допустима быть не можетъ, такъ какъ повела бы къ развитію въ учащихся нежелательнаго дѣленія на партіи, узкой партійности и связанной съ этимъ непріязни другъ къ другу. Все это сильно повредило бы дѣлу преподаванія. Притомъ ученія всякихъ партій и союзовъ очень спорны и для совершенно взрослыхъ людей, а для молодыхъ, еще не вошедшихъ, какъ слѣдуетъ, въ гражданскую жизнь людей, участіе въ политическихъ партіяхъ, клубахъ или союзахъ, можетъ повести лишь къ разнымъ осложненіямъ, несчастьямъ и нежелательнымъ послѣдствіямъ, уродуя жизнь и этихъ молодыхъ людей, а также и жизнь ихъ родителей и близкихъ людей.

Съ своей стороны по означенному вопросу родительскій комитетъ вынесъ такое рѣшеніе: ученики гимназіи, какъ несовершеннолѣтніе, не могутъ быть преслѣдуемы за какія-либо политическія убѣжденія. Что же касается принадлежности учениковъ къ политическимъ партіямъ, клубамъ или союзамъ, то

комитетъ большинствомъ голосовъ высказался въ томъ смыслѣ, что преслѣдованіе учениковъ въ этомъ отношеніи со стороны гимназическаго начальства не должно имѣть мѣста уже въ силу того, что вообще внѣшкольный надзоръ за учениками педагогическаго персонала, по убѣжденію Комитета, не можетъ дать полезныхъ результатовъ.

Этотъ вопросъ, вмѣстѣ со всеи петиціеи учащихся, былъ переданъ на обсужденіе общаго родительскаго совѣщанія. Противъ заключенія родительскаго комитета выступили оппоненты, подавшіе особое мнѣніе и заявлявшіе, что, конечно, гимназическое начальство не должно и пытаться преслѣдовать воспитанниковъ за ихъ политическія убѣжденія. Эти убѣжденія обнаруживать и трудно и ненужно. Но, съ другой стороны, воспитанники должны знать, что, при доказанности принадлежности ученика къ какоі бы то ни было политическоі партіи или къ политическому союзу, онъ не можетъ быть терпимъ въ гимназіи, гдѣ не должно быть членовъ партій и союзовъ, а должны быть воспитанники учебнаго заведенія, назначеннаго для еще юныхъ, незрѣлыхъ молодыхъ людеі, которые получатъ здѣсь свое законченное среднее образованіе и, затѣмъ, будутъ имѣть возможность вступить въ жизнь со всѣми правами и обязанностями, присвоенными воспитанному юношѣ. Поэтому оппоненты настаивали на такомъ постановленіи: «никакого преслѣдованія со стороны гимназическаго начальства за политическія убѣжденія воспитанниковъ гимназіи быть не должно, но принадлежность учениковъ даже старшихъ классовъ къ какимъ бы то ни было политическимъ организаціямъ—клубамъ, союзамъ и партіямъ не можетъ быть терпима и, при доказанности таковоі, должна влечь за собоі оставленіе воспитанникомъ гимназіи, если гимназическое начальство убѣдится, что такоі воспитанникъ тотчасъ же и вполнѣ сознательно не подчинится требованію безусловнаго выхода изъ тоі политическоі организаціи, къ которой онъ принадлежалъ».

Защитники постановленія родительскаго комитета поясняли, что постановленіе комитета нельзя понимать въ смыслѣ разрѣшенія ученикамъ участвовать въ политическихъ союзахъ и партіяхъ (въ легальную партію гимназиста не возьмутъ, а въ нелегальную его не допустятъ родители), а въ томъ, долженъ ли педагогическіі совѣтъ преслѣдовать уче-

ника въ подобныхъ случаяхъ. Для такого преслѣдованія достаточно прокуратуры, полиціи и жандармеріи. Вмѣшательство педагогическаго совѣта здѣсь было бы излишнимъ и вреднымъ въ педагогическомъ отношеніи. Кромѣ того, оно противорѣчило бы проектируемому родительскимъ совѣщаніемъ упраздненію внѣшкольнаго надзора вообще.

Общее родительское совѣщаніе по баллотировкѣ приняло постановленіе родительскаго комитета большинствомъ противъ 7 голосовъ, а присутствовало въ совѣщаніи 63 родителя [1]).

Только два раза мы встрѣтили замѣчанія о политическихъ тенденціяхъ членовъ родительскихъ комитетовъ. Въ одномъ документѣ сообщается, что между родителями была группа, жаждавшая использовать родительскія собранія для проведенія тѣхъ или другихъ политическихъ задачъ, и что это стремленіе особенно рѣзко проявлялось въ 1906, 1907 и 1908 годахъ. Прибавлено, что группа эта была малочисленна, но сильно тормозила дѣла комитета, и что, благодаря ей, первые полгода комитетъ былъ занятъ исключительно устраненіемъ вліянія улицы на школу [2]). Какія именно политическія задачи и какъ эта группа преслѣдовала и какъ это связывалось съ вліяніемъ улицы на школу—не объяснено.—Въ другомъ документѣ буквально сказано слѣдующее: «роль, которую сыграли родительскіе комитеты въ памятный 1905 годъ при своемъ возникновеніи, должна быть отмѣчена добрымъ словомъ въ исторіи русскаго освободительнаго движенія. Представители крайнихъ партій въ эту пору сдѣлали среднюю школу орудіемъ политической борьбы, проникая въ большомъ числѣ и на родительскія собранія подъ видомъ братьевъ, опекуновъ учащихся и т. д. Съ какою страстностью велась борьба, указываетъ въ частности уже тотъ фактъ, что во время одного изъ родительскихъ собраній скончался отъ разрыва сердца, вызваннаго волненіемъ, одинъ изъ участниковъ собранія» [3]). Но это заявленіе есть косвенное утвержденіе политическихъ стремленій родительскихъ собраній и комитетовъ, потому что здѣсь говорится не о самихъ родителяхъ

---

[1]) Дѣло № 54.
[2]) Дѣло № 125.
[3]) Дѣло № 121.

учащихся и ихъ опекунахъ, а о представителяхъ крайнихъ партій, проникавшихъ въ большомъ числѣ на родительскія собранія *подъ видомъ* братьевъ, опекуновъ учащихся и т. п.

Первые родительскіе комитеты обыкновенно были противъ репрессивныхъ мѣръ по отношенію къ учащимся за ихъ увлеченія политическимъ движеніемъ и нарушенія школьной дисциплины, предпочитая внѣшнему выпужденію нравственное воздѣйствіе чрезъ наиболѣе уважаемыхъ преподавателей, чрезъ личныя бесѣды, улучшеніе постановки всего дѣла въ гимназіи и быта учащихся и т. п. Какой либо гуманный родительскій комитетъ, склонившій на свою сторону и педагогическій совѣтъ и добившійся у себя замѣны репрессивныхъ мѣръ нравственнымъ воздѣйствіемъ, прослышавъ о подготовляющихся репрессивныхъ мѣрахъ, вплоть до исключенія, въ сосѣдней школѣ, иногда посылалъ къ сосѣду депутацію для его усовѣщеванія, справедливо опасаясь, что репрессивныя мѣры вызовутъ волненіе въ сосѣдней школѣ, которое легко можетъ перекинуться и на данную [1]).

Кромѣ умиротворенія учащихся, первые комитеты преслѣдовали множество другихъ задачъ: 1) единеніе семьи и школы; 2) стремленіе къ усовершенствованію текущей жизни школы въ цѣляхъ воспитанія, а равно общей организаціи средней школы; 3) посредническую дѣятельность, направленную къ соблюденію интересовъ какъ отдѣльныхъ родителей и учениковъ, такъ и родителей и учениковъ отдѣльныхъ классовъ; 4) пересмотръ учебныхъ программъ; 5) практическое осуществленіе и проведеніе въ жизнь намѣченныхъ комитетомъ задачъ и т. п. Дѣятельность родительскихъ комитетовъ кипѣла, собранія происходили частыя, а въ концѣ декабря 1905 и въ началѣ 1906 годовъ въ нѣкоторыхъ мѣстахъ почти ежедневныя; на собранія приходили по нѣсколько человѣкъ изъ одной и той же семьи. По выраженію одного отчета о первомъ родительскомъ комитетѣ, тогда «зажглась заря новой эры для жизни гимназіи», «былъ провозглашенъ объединяющій всѣхъ родителей и педагогическій персоналъ гимназіи принципъ любви къ дѣтямъ и внимательнаго отношенія къ нимъ, какъ къ личностямъ» [2]). Дру-

---

[1]) Дѣло № 54

[2]) Дѣло № 54.

гое лицо, безсмѣнный членъ всѣхъ комитетовъ съ самаго начала ихъ, такъ описываетъ дѣятельность первыхъ комитетовъ [1]): въ 1905 году, когда учащихся захватило общественное движеніе и они, выбитые изъ обычной колеи ученической жизни, внесли въ занятія безпорядокъ, родители въ первый разъ были приглашены въ училище для обсужденія кардинальнаго вопроса о томъ, какъ заставить учениковъ учиться. Родители явились массой, оживленно, взволнованно обсуждали положеніе дѣла, ставили вопросы, высказывали мнѣнія о неправильностяхъ въ постановкѣ учебнаго дѣла, принимали живое участіе въ комиссіяхъ, организованныхъ для рѣшенія разныхъ вопросовъ, посѣщали собранія и общія и частныя засѣданія Комитета въ значительномъ количествѣ. По мѣрѣ успокоенія учениковъ, отношеніе родителей измѣнялось: на общія собранія собиралось 30—60 человѣкъ; на засѣданія комитета, родители, не бывшіе членами, совершенно не заглядывали, да и комитетъ собирался, большею частью, въ числѣ не болѣе $^1/_4$ своего состава. Послѣдніе годы, для выборовъ родительскаго комитета, дѣятельными членами его велась усиленная работа съ цѣлью привлеченія на общее собраніе необходимаго числа родителей: помѣщались воззванія въ газетахъ, многіе заходили на квартиры другихъ родителей съ просьбами и убѣжденіями притти на собраніе для выборовъ комитета. По избраніи комитета, общая масса родителей считала свои обязанности оконченными и теряла всякій интересъ къ дальнѣйшей работѣ, обращаясь въ комитетъ только въ случаяхъ личной нужды. Общія собранія отличались малолюдствомъ.

Такъ рѣзко измѣнилась картина послѣднихъ собраній родителей и комитетовъ по сравненію съ первыми. Какія были на то причины? Причины, оказывается, были различныя.

Первоначально родители думали, что родительскія организаціи представляютъ собою большую силу въ школьной жизни, что они призваны спасать дѣтей, оберечь школу отъ разгрома и реформировать ее. Поэтому они массой являлись въ родительскія собранія и оживленно обсуждали всѣ школьныя дѣла. Они думали, что въ школѣ нѣтъ ничего, что лежало бы внѣ ихъ вѣдѣнія и интереса. Отсюда ихъ широкія

---

[1]) Дѣло № 84.

реформаторскія стремленія. Но мало по малу, дѣйствительность охлаждала ихъ пылъ. Въ той мѣрѣ, какъ затихали школьныя волненія и начиналась обычная жизнь, къ голосу родительскихъ комитетовъ стали прислушиваться все меньше и меньше, педагогическій совѣтъ и директоръ опять стали дѣйствовать по прежнему, не принимая близко къ сердцу желанія и указанія родителей и даже начали не совсѣмъ одобрительно смотрѣть на всякія замѣчанія и критическія указанія относительно постановки учебнаго дѣла—вѣдь это есть спеціальная область, порученная директору и совѣту, а они сами знаютъ, какъ имъ нужно исполнять ихъ обязанности и вести школу. Критиковать постановку учебнаго дѣла значитъ критиковать дѣятельность директора и совѣта, не довѣрять ихъ способностямъ. Вопросы, возбуждаемые комитетами, оставались безъ движенія въ педагогическихъ совѣтахъ. Одинъ комитетъ сообщаетъ: возбужденные комитетомъ вопросы о сокращеніи задаваемыхъ на домъ уроковъ, о болѣе равномѣрномъ распредѣленіи ихъ по отдѣльнымъ днямъ, о мѣрахъ къ пониженію % неуспѣвающихъ по классамъ и др., такъ и остались въ формѣ пожеланій или ходатайствъ родителей въ канцеляріяхъ мѣстнаго или высшаго учебнаго начальства [1].

Родительскимъ комитетамъ внушалась мысль, что самое лучшее имъ заниматься благотворительностью. Пробовали комитеты обращаться съ своими заявленіями въ учебный округъ, къ министру народнаго просвѣщенія, но или просто не получали отвѣта или получали отвѣтъ отрицательный. А потомъ подоспѣли разъяснительные министерскіе циркуляры, въ которыхъ излагалось, что организація родительскихъ совѣщаній и комитетовъ при школахъ необязательна, такъ что гдѣ заявленій отъ родителей объ этомъ нѣтъ, тамъ и комитета можетъ не быть; что несостоявшееся второе собраніе родителей, при опредѣленной численной нормѣ, будетъ свидѣтельствовать о нежеланіи родителей организовать родительскій комитетъ, и образованіе его отлагается до слѣдующаго года; что комитеты, будто бы, сами служатъ въ нѣкоторыхъ учебныхъ округахъ источникомъ безпорядковъ и волненій въ тѣхъ учебныхъ заведеніяхъ, при которыхъ они образованы, а по-

---

[1]) Дѣло № 71.

тому директора учебныхъ заведеній обязаны доводить до свѣдѣнія общей администраціи и лицъ прокурорскаго надзора, по принадлежности, о такихъ дѣйствіяхъ членовъ комитетовъ, въ коихъ усмотрѣно будетъ нарушеніе, угрожающее общественному порядку и спокойствію, или же дѣяніе, запрещенное закономъ подъ страхомъ наказанія; далѣе было разъяснено, что для организаціи родительскаго комитета необходимо собраніе $^2/_3$ общаго числа родителей и опекуновъ учащихся въ данномъ учебномъ заведеніи, что предсѣдатель родительскаго комитета и его замѣститель утверждаются попечителемъ учебнаго округа и т. д. Словомъ, родительскимъ организаціямъ внушалась мысль: мавръ сдѣлалъ свое дѣло, мавръ мѣшаетъ, мавръ можетъ уйти. И, по имѣющимся документамъ, въ послѣдніе годы часть родителей пришла къ тому убѣжденію, что родительскіе комитеты, сфера дѣятельности которыхъ крайне ограничена и приведена почти къ одной благотворительности, безполезны, а потому бойкотируетъ ихъ [1]). Вѣдь для благотворительности существуютъ при среднихъ учебныхъ заведеніяхъ общества вспомоществованія учащимся.

Другія причины охлажденія родителей къ родительскимъ собраніямъ заключаются въ томъ, что родители малоинтеллигентные недостаточно отчетливо усваивали себѣ цѣли и значеніе родительскихъ собраній и, будучи людьми матеріально необезпеченными, затруднялись отрываться отъ своихъ личныхъ дѣлъ и посѣщать не вполнѣ понятныя имъ родительскія организаціи. Но, въ случаяхъ нужды, они обращались къ родительскимъ комитетамъ, а особенно, если были увѣрены, что не навлекутъ на себя этимъ неудовольствія со стороны гимназическаго начальства; многіе изъ этой категоріи родителей весьма сочувственно относились къ родительскимъ организаціямъ и, по мѣрѣ возможности, принимали даже участіе въ работахъ. Родительскія организаціи наиболѣе рѣшительно и настойчиво поддерживались интеллигентными родителями, которые составляли основное ядро родительскихъ собраній. Къ сожалѣнію, о части интеллигентныхъ родителей приходится иногда встрѣчать весьма рѣзкіе отзывы за ихъ равнодушное отношеніе къ родительскимъ организаціямъ. Въ

---

[1]) Дѣла № 71 и. 111.

одномъ отвѣтѣ на анкету мы читаемъ слѣдующее: «въ моей практикѣ пришлось наблюдать грустное и странное на первый взглядъ явленіе: родители изъ интеллигентныхъ классовъ не принимали почти никакого участія въ родительскихъ организаціяхъ и избѣгали вступать членами въ комитеты, а если и попадали, то, въ большинствѣ своемъ, защищали интересы не учащихся, а учащихъ и начальствующихъ... Въ небольшихъ городахъ учащій персоналъ, въ особенности начальствующія лица, поддерживаютъ хорошія отношенія съ интеллигенціей и послѣдняя дорожитъ этими отношеніями, ярко отзывающимися на прохожденіи курса ихъ дѣтьми. Естественно, что интеллигенція въ такихъ городахъ неохотно посѣщаетъ родительскія собранія, зная отрицательное отношеніе къ нимъ учащихъ, въ особенности начальствующихъ, а попавъ въ число членовъ комитета, является защитниками учащихъ. Вслѣдствіе такого явленія, составъ комитетовъ бываетъ очень пестрый и почти лишенъ интеллигентныхъ силъ. Наличность этихъ силъ опредѣляла и дѣятельность комитета. Съ слабыми силами, понятно, нельзя было браться за улучшеніе педагогической части, библіотеки, и вся дѣятельность комитета сводилась къ благотворительности и къ наблюденію за правильными отношеніями учащихъ къ учащимся, за санитарнымъ и гигіеническимъ состояніемъ школы» [1]). По цитируемому свидѣтельству, родители менѣе интеллигентные относились съ большимъ сочувствіемъ къ родительскимъ комитетамъ, чѣмъ болѣе интеллигентные, и охотно шли и работали въ комитетахъ, охотно посѣщали собранія, вносили на обсужденіе разные вопросы.

При оцѣнкѣ этого рѣзкаго показанія нужно имѣть въ виду два ограничивающихъ силу этого показанія условія: 1) рѣчь идетъ о небольшихъ городахъ, въ которыхъ, притомъ, интеллигенція живетъ въ дружбѣ съ педагогами, а мы знаемъ [2]), что и въ небольшихъ городахъ педагоги бываютъ изолированы отъ общества; 2) въ показаніи дѣлается предположеніе, что учащія и, особенно, начальствующія лица относятся къ родительскимъ организаціямъ отрицательно, что, какъ мы уви-

---

[1]) Дѣло № 65.
[2]) Дѣло № 94.

димъ далѣе, бывало и бываетъ, но совсѣмъ не въ большинствѣ случаевъ.

Впрочемъ нужно сказать, что нѣчто въ томъ же родѣ о дѣятельности части интеллигенціи мы встрѣчаемъ и въ нѣсколькихъ другихъ отвѣтахъ на анкету. Такъ, въ одномъ упоминается о весьма рѣдкихъ, единичныхъ случаяхъ, когда нѣкоторые интеллигентые родители, живущіе не въ маленькомъ городкѣ, а въ губернскомъ, въ силу занимаемаго ими служебнаго или общественнаго положенія, предпочитали не прибѣгать къ содѣйствію комитета, а лично относиться къ начальству гимназіи объ устраненіи нежелательныхъ явленій въ школьной жизни. Въ другомъ отвѣтѣ родители по своему отношенію къ родительскимъ организаціямъ распредѣляются такъ: самой дѣятельной группой родителей можно считать родителей средняго достатка. Богатые мало интересовались собраніями—съ ихъ дѣтьми лучше обращаются, да имъ и нестрашно, если сынъ останется и на второй годъ въ классѣ, а бѣдные шли «по обязанности», считая явку обязательной, и рѣдко выступали, боясь «изобидѣть начальство» [1]). Въ третьемъ отвѣтѣ сообщается, что болѣе дѣятельно и сочувственно относились къ дѣлу родительскихъ организаціи лица съ среднимъ и низшимъ образованіемъ. Слабымъ интересомъ отличались лица мало культурныя и лица имущественно обезпеченныя. Къ этой же категоріи можно причислить и лицъ съ высшимъ образованіемъ [2]). А еще одинъ корреспондентъ такъ раздѣлилъ родителей по отношенію къ родительскимъ собраніямъ: интеллигенція безучастная, интеллигенція работающая, интересующійся средній классъ и боящееся высказываться полуневѣжественное большинство [3]).

Затѣмъ, въ документахъ встрѣчаются указанія на наличность такихъ родителей, которые были враждебны родительскимъ комитетамъ. Эта группа родителей въ одномъ отвѣтѣ на анкету обозначена небольшой и представлявшей два теченія: недовольныхъ организаціей комитетовъ, какъ учрежденій излишнихъ, какъ либеральной затѣи, усматривавшихъ въ ней какъ бы отраженіе ненавистнаго имъ представительнаго

---

[1]) Дѣло № 70.
[2]) Дѣло № 41.
[3]) Дѣло № 48.

строя (по словамъ другого отвѣчавшаго), и лицъ, считавшихъ комитеты недостаточно обезпечивающими права родителей на участіе въ жизни школы. Со стороны первыхъ проявлялось иногда желаніе использовать комитетъ, когда кровно затрогивались интересы ихъ дѣтей и они чувствовали обиду; вторые еще не могли забыть первые годы существованія комитетовъ [1]).

Какъ относилась къ родительскимъ организаціямъ та часть общества, которой ближе всего касались эти организаціи, т. е. педагоги? Если мы примемъ во вниманіе съ одной стороны, что педагоги издавна привыкли одни управлять школой, безъ всякаго участія родителей, а съ другой—что сознаніе вреда розни, разобщенія между школой и семьей въ учебно-воспитательныхъ дѣлахъ уже выяснилось и окрѣпло въ нѣкоторой части педагогическаго общества, то поймемъ двойственность отвѣтовъ на вопросъ объ отношеніи педагоговъ къ родительскимъ организаціямъ. Одинъ отвѣтъ таковъ: педагоги сочувствовали и помогали родительскимъ комитетамъ, въ чемъ могли; другой отвѣтъ—педагоги относились равнодушно, насмѣшливо, подозрительно, враждебно. Отвѣтовъ того и другого рода почти одинаковое число. Нѣсколько поясникъ фактами изъ документовъ сдержанное отношеніе педагоговъ.

Со стороны педагоговъ наблюдалось почти всегда сдержанное, опасливое отношеніе къ комитету, граница иногда съ полной враждебностью. Вмѣшательство родителей, казалось имъ, нарушало ихъ священныя права и прерогативы, тѣмъ болѣе что и родители не всегда считались съ нѣкоторыми, прочно установившимися, традиціями педагоговъ и шли съ ними въ разрѣзъ [2]). Другой комитетскій дѣятель сообщаетъ, что педагоги относились къ комитету, въ общемъ, враждебно. Но эта враждебность принимала совершенно различныя формы примѣнительно къ политическому моменту развертывавшихся въ ту пору общественныхъ событій. Сначала комитетъ встрѣтилъ со стороны педагогическаго совѣта страхъ и угодливость. Потомъ появилось у совѣта стремленіе сократить комитетъ и, наконецъ, стремленіе свести значеніе его на нѣтъ.

---

[1]) Дѣла №№ 79 и 58.

[2]) Дѣло № 79.

Родительскихъ собраніи сами педагоги никогда не посѣщали, даже тѣ, дѣти которыхъ учились въ гимназіи [1]). Третій референтъ пишетъ, что въ первые два года существованія родительскихъ комитетовъ педагогическій совѣтъ относился къ нимъ не только не сочувственно, но и враждебно, и комитетамъ пришлось приложить много труда и такта, чтобы совѣтъ, въ части своихъ членовъ, чрезъ два года существованія комитетовъ допустилъ мысль, что родительскія организаціи стремятся къ той же общей цѣли, какъ и школа, что семья не врагъ школы, а добрый товарищъ, и такимъ образомъ, къ концу 2-го года, комитетъ имѣлъ противъ себя только 50% членовъ совѣта, а нѣкоторыхъ изъ членовъ совѣта имѣлъ за себя. На третій годъ дѣятельности къ комитету уже прислушивались въ совѣтѣ, а на 4 и 5 годы отношенія между комитетомъ и совѣтомъ наладились настолько, что совѣтъ, въ подавляющемъ большинствѣ случаевъ, дѣйствовалъ не только въ согласіи съ комитетомъ, но и совмѣстно, напримѣръ, когда нужно было повліять на отдѣльный классъ или на всѣхъ учащихся. Въ это время многіе изъ учителей обращались къ предсѣдателю родительскаго комитета съ вопросомъ: «а отчего Вы ко мнѣ въ классъ не зайдете»? [2]).

И въ другихъ сообщеніяхъ встрѣчаются указанія на то, что, съ одной стороны, родительскій комитетъ постановилъ позаботиться о пріученіи педагогическаго совѣта къ мысли, что съ родительскимъ комитетомъ нужно считаться и работать съ нимъ вмѣстѣ, а съ другой — внѣдрить въ сознаніе родителей мысль о необходимости родительскаго комитета.

Если родительскіе комитеты стремились добиться большаго или меньшаго вліянія на педагогическіе совѣты, то, въ свою очередь, послѣдніе всякими мѣрами пытались воздѣйствовать на комитеты и до извѣстной степени подчинить ихъ себѣ: въ одномъ мѣстѣ предсѣдатель педагогическаго совѣта намекнулъ, что если родительскій комитетъ пойдетъ рука объ руку съ педагогическимъ совѣтомъ, то предсѣдатель родительскаго комитета можетъ быть представленъ къ ордену; въ противномъ же случаѣ онъ можетъ заслужить

---

[1]) Дѣло № 121.
[2]) Дѣло № 125.

неодобреніе со стороны округа [1]).—Въ другомъ мѣстѣ, начальство гимназіи, недовольное родительскимъ комитетомъ, не дозволяло ему устраивать собранія родителей въ зданіи школы, а попечительный совѣтъ одного заведенія, обидѣвшись на комитетъ за поднятіе вопроса объ антисанитарномъ состояніи школы, отказалъ въ отпускѣ керосина для освѣщенія комнаты, въ которой засѣдалъ комитетъ, такъ что членамъ послѣдняго приходилось приходить на засѣданія съ своимъ керосиномъ. Чувствуя анекдотичность сообщенія, референтъ прибавилъ къ сообщенному: «это не анекдотъ, а фактъ, имѣвшій мѣсто въ 1906 г.» [1]).

Отсюда понятно, что нѣкоторые отчеты представляютъ собою описаніе безуспѣшныхъ попытокъ родительскихъ комитетовъ привлечь педагоговъ къ совмѣстной дѣятельности. Такъ одинъ комитетъ объявилъ свои засѣданія открытыми для всего педагогическаго персонала гимназіи съ правомъ рѣшающаго голоса и просилъ директора для работы въ комиссіяхъ комитета по возбужденнымъ учебно-воспитательнымъ вопросамъ и для постояннаго участія въ засѣданіяхъ самого комитета командировать трехъ педагоговъ, по выбору педагогическаго совѣта. Но педагогическій составъ гимназіи уклонился отъ участія въ комитетѣ подъ разными предлогами, что педагоги не имѣютъ времени, что они не могутъ подвергать свою дѣятельность суду комитета, компетентность котораго въ педагогическихъ вопросахъ сомнительна и т. п. Придумалъ комитетъ дополнительные уроки для неуспѣвающихъ во внѣклассное время подъ непосредственнымъ руководствомъ тѣхъ преподавателей, у которыхъ окажется наибольшій процентъ неуспѣвающихъ, и директоръ согласился и средства оказались, но педагоги не пошли, потому что они переутомляются и обыкновенными уроками, а внѣклассныя занятія еще болѣе понизятъ ихъ энергію и уменьшатъ ихъ работоспособность на классныхъ урокахъ. Задумалъ комитетъ устройство экскурсій для учащихся, педагоги отказались руководить ими даже за вознагражденіе; комитетъ указывалъ, что въ среднемъ число неуспѣвающихъ, за исключеніемъ приготовительнаго и 8 классовъ, составляетъ 50%, что очень много, а педагоги

---

[1]) Дѣло № 94.
[2]) Дѣло № 65.

говорили, что у нихъ классы переполнены, что было отчасти справедливо, а отчасти несправедливо, и что причина малоуспѣшности есть собственная лѣнь учащихся и отсутствіе должнаго наблюденія за прохожденіемъ курса наукъ на дому со стороны родителей [1]). .Такимъ образомъ, всѣ попытки родителей спѣться съ учителями и воспитателями своихъ дѣтей оказались тщетными.

Въ нѣкоторыхъ мѣстахъ начальство и педагоги терпѣли родительскій комитетъ, «какъ неизбѣжное зло», внушая ему, что онъ долженъ бы ограничиться въ своей дѣятельности сборомъ денегъ для осуществленія предположеній отъ имени начальства гимназіи [2]).

Что касается отношенія учащихся къ родительскимъ комитетамъ, то сначала они довольно долгое время не налаживались: учащіеся, увлеченные политикой, видѣли въ родительскихъ комитетахъ, пытавшихся устранить политику изъ школы, органы рутины, стараго порядка, а членовъ считали отсталыми людьми. Потомъ, за умиротвореніемъ школъ, учащимся иногда недоставало яснаго пониманія задачъ и значенія родительскихъ комитетовъ, особенно въ тѣхъ школахъ, гдѣ педагоги чуждались родителей, а потому старались не допустить и дѣтей до единенія съ представителями родителей. Одинъ комитетскій дѣятель сообщаетъ слѣдующее объ одной женской школѣ по этому поводу: между комитетами и учащимися стояло высокой, непроницаемой стѣной начальство, классныя дамы и т. п., они не стѣснялись дискредитировать комитетъ въ глазахъ учащихся неодобрительными отзывами въ классѣ. Явное обращеніе учащихся къ комитету даже трудно себѣ и представить, такъ какъ это являлось бы жалобой на начальство. Частныя обращенія учащихся къ отдѣльнымъ членамъ бывали и, понятно, члены шли на встрѣчу учащимся, на сколько это было въ ихъ силахъ. Но связи между комитетами и ученицами не было, такъ какъ администрація преслѣдовала малѣйшую попытку не только къ сближенію, но даже къ знакомству представителей съ своими классами. Буфеты и повторительные курсы, устраиваемые комите-

---

[1]) Дѣло № 71, Отчетъ о занятіяхъ родительскаго комитета за 1907—8 учебный годъ.

[2]) Дѣло № 93.

тами, а также вечера и елки, помогали немного этому сближенію, въ особенности курсы, на урокахъ которыхъ могли присутствовать члены комитета. Чтобы быть справедливымъ, нужно сказать, что ученицы, по малоій сознательности, или вслѣдствіе непробудившагося еще стремленія къ общественной самодѣятельности, совсѣмъ не интересовались комитетами и даже не всѣ знали о существованіи и задачахъ комитета. Они, какъ дѣти, являлись яркимъ отраженіемъ своихъ родителей [1]).

Съ теченіемъ времени комитеты и учащіеся ближе ознакомились другъ съ другомъ и сжились, сошлись другъ съ другомъ. Мало-по-малу учащіеся начали обращаться въ комитеты со своими нуждами: за матеріальною помощью, въ случаѣ недоразумѣній съ преподавателями, о способахъ облегченія трудныхъ дней въ гимназіи, когда грозило исключеніе или тяжелое наказаніе и т. п. Постоянно родительскій комитетъ выдвигался въ сознаніи учащихся, какъ ихъ защитникъ и ходатаій, такъ что кое-гдѣ учащіеся, въ случаѣ недоразумѣнія съ учителемъ, говорили: «я на него (учителя) пожалуюсь въ родительскій комитетъ» [2]). Обыкновенно комитеты помогали учащимся, насколько могли.

Что сдѣлали родительскіе комитеты для школъ и учащихся? Трудно указать такія стороны школьной жизни, которыхъ не коснулись бы комитеты. Они считали себя призванными улучшить школу во всѣхъ отношеніяхъ, а потому и занимались всей школой, ничего не упуская изъ вида. Вотъ не полный перечень предметовъ, которыми занимались комитеты: ходатайствовали объ улучшеніи школьныхъ помѣщеній—о постройкѣ новыхъ зданій, наймѣ новыхъ квартиръ, объ улучшеніи существующихъ; слѣдили, чтобы помѣщенія хорошо провѣтривались, отоплялись и убирались; хлопотали объ устройствѣ электрическаго освѣщенія, протестовали противъ негигіеничности школьной мебели; заботились объ улучшеніи врачебно-санитарнаго дѣла школъ: заводили зубо-врачебные кабинеты, въ женскихъ учебныхъ заведеніяхъ просили замѣщать должность врача женщиной-врачемъ, устраивали горячіе завтраки и буфеты, гдѣ продавали свѣжіе, чисто

---

[1]) Дѣло № 65.
[2]) Дѣло № 121.

приготовленные, продукты, по заготовительной цѣнѣ, приводили въ надлежащій видъ кухни, посуду и пр.; хлопотали о лучшей постановкѣ гимнастики, танцевъ, пѣнія, рисованія, музыки, о введеніи преподаванія гигіены и лѣпки; тщательно слѣдили за успѣхами дѣтей по классамъ и по предметамъ, подвергали въ особыхъ коммиссіяхъ пересмотру учебныя программы, подробно и обстоятельно изслѣдовали причины и степени малоуспѣшности учащихся, устраивали для малоуспѣвающихъ вечернія занятія въ теченіе учебнаго года и лѣтомъ для подготовки къ переэкзаменовкамъ и повторительные курсы для всѣхъ желающихъ; слѣдили за равномѣрнымъ распредѣленіемъ уроковъ по днямъ и за тѣмъ, чтобы уроки были по силамъ дѣтей, объясняли педагогамъ, какъ дѣти справляются съ тѣмъ или другимъ учебникомъ, обращали вниманіе на преподаваніе отдѣльныхъ предметовъ, выясняли, что пониженіе успѣшности въ среднихъ классахъ находится въ зависимости отъ, такъ называемаго, переходнаго возраста; предупреждали столкновенія между учащимися и преподавателями; смягчали дисциплинарныя взысканія, пріучали педагогическіе совѣты къ болѣе внимательному и осторожному обсужденію наиболѣе важныхъ проступковъ учащихся; улучшали библіотеки, устрояли литературные вечера, елки, праздники, экскурсіи, оказывали разнообразную помощь бѣднымъ учащимся.

Что вошло въ жизнь изъ разнообразныхъ предположеній и ходатайствъ учебныхъ комитетовъ? Судя по отвѣтамъ на анкету, не особенно многое, касающееся завтраковъ, буфетовъ, благотворительной дѣятельности и помощи малоуспѣвающимъ учащимся. Можетъ быть, кое-гдѣ вошло въ жизнь что нибудь другое, но въ общемъ все же немногое. Заявленіе одного комитета [1]), что всѣ его пожеланія, имѣвшія цѣлью поднятіе успѣшности учениковъ и касавшіяся мѣръ къ улучшенію поведенія учениковъ младшихъ классовъ, проводились педагогическимъ совѣтомъ въ жизнь школы, представляетъ единственное исключеніе изъ согласнаго хора всѣхъ другихъ отвѣтовъ и заявленій, тонъ которыхъ очень минорный. «Постепенно почти все, добытое работою родительскаго комитета, свелось къ нулю», заявляетъ одинъ референтъ [2]).

[1]) Дѣло № 109.
[2]) Дѣло № 121.

«Ни одно изъ предложеній родительскаго комитета не вошло въ жизнь школы», заявляетъ другой референтъ [1]). «Почти всѣ» постановленія родительскаго комитета суть только «благія пожеланія», сообщаетъ третій референтъ [2]).

Причины этого грустнаго явленія понятны: родительскіе комитеты не имѣли никакой юридической власти, педагогическіе совѣты могли осуществлять ихъ заявленія, а могли и не осуществлять. Пока комитеты, въ первые два года своего существованія, считались необходимыми и имѣли большое нравственное вліяніе, ихъ заявленія принимались и осуществлялись; какъ же скоро было признано возможнымъ и болѣе удобнымъ обходиться безъ нихъ, администрація стала дѣйствовать по своему. Если она была въ дружбѣ и единеніи съ родительскимъ комитетомъ, то осуществляла его заявленія, а если нѣтъ, то приводила ихъ къ нулю.

Работая въ родительскихъ комитетахъ, члены его, волей-неволей, выяснили себѣ недостатки современной организаціи комитетовъ. Недостатки эти указываются слѣдующіе: отсутствіе опредѣленнаго законоположенія о родительскихъ комитетахъ, вслѣдствіе чего, постановленія родительскаго комитета нисколько не обязательны для педагогическаго совѣта; неопредѣленность функцій родительскаго комитета, невозможность родителямъ непосредственно наблюдать за учебною частью, такъ какъ право посѣщенія уроковъ принадлежитъ лишь предсѣдателю или его замѣстителю; высокій кворумъ собраній для выбора родительскаго комитета, административное утвержденіе предсѣдателя родительскаго комитета. Нѣкоторые родительскіе комитеты желали бы установить минимальный образовательный цензъ для родителей, имѣющихъ право голоса, а для предсѣдателя—высшее образованіе или педагогическое, продолжить срокъ полномочій комитетовъ на 2—3 года, чтобы они имѣли достаточно времени ознакомиться съ порученнымъ дѣломъ и, по возможности, осуществить свои предположенія и т. п. Вслѣдствіе этого, большая часть комитетскихъ дѣятелей высказывается за желательность разграниченія дѣятельности родительскихъ организацій и педагогическаго совѣта въ такомъ видѣ: педагогамъ принадле-

---

[1]) Дѣло № 71.
[2]) Дѣло № 76.

жить устройство учебной части и внутренняго распорядка школьной жизни, а родительскимъ организаціямъ подлежитъ санитарная часть, матеріальная помощь бѣднымъ учащимся, внѣшкольное чтеніе, устройство экскурсій, кружковъ для физическаго и нравственнаго воспитанія, выработка мѣръ для устраненія недостатковъ преподаванія и столкновеній между педагогами и учащимися, словомъ, воспитательная часть. Одинъ комитетскій дѣятель пишетъ: главный недостатокъ организаціи родительскихъ комитетовъ заключается въ отсутствіи такого законоположенія, которое способствовало бы развитію дѣятельности комитетовъ и дѣлало бы ихъ существованіе прочнымъ и постояннымъ. Затѣмъ, дѣло обученія и воспитанія подрастающихъ поколѣній значительно выиграло бы, если бы къ предметамъ преимущественнаго вѣдѣнія педагоговъ были отнесены обученіе дѣтей и надзоръ за ними въ школѣ, а преимущественному вѣдѣнію родителей подлежали бы: главное вліяніе на воспитаніе дѣтей и надзоръ за ними внѣ школы, забота о формѣ одежды, въ особенности для ученицъ женскихъ гимназій, а также изысканіе средствъ для помощи бѣднѣйшимъ ученикамъ и ученицамъ. Настоящее же положеніе, при которомъ родители учащихся не смѣютъ, безъ разрѣшенія гимназическаго начальства, повести ихъ съ собой въ церковь говѣть (а не со всѣми учащимися, подъ надзоромъ педагоговъ), а также для развлеченія въ театръ, концертъ, кинематографъ и выпускать дѣтей на улицу послѣ 6 часовъ вечера зимой и 8 ч. лѣтомъ,—безусловно должно считаться ненормальнымъ и позорнымъ для родителей, авторитетъ и власть которыхъ въ семьѣ подрывается школой, которая, казалось бы, должна внушать дѣтямъ понятія о священной власти родителей надъ своими дѣтьми [1]).

Небольшое меньшинство противъ всякихъ измѣненій настоящаго положенія родительскихъ организацій въ ихъ сущности и противъ всякихъ разграниченій дѣятельности родительскихъ организацій и педагогическихъ совѣтовъ. Въ основѣ существующихъ родительскихъ организацій лежитъ начало единенія семьи и школы безъ какого либо раздѣленія ихъ дѣятельности. Слѣдовательно, всѣ вопросы характера воспитательнаго и образовательнаго, не исключая и вопро-

[1]) Дѣло № 83.

совъ хозяйственныхъ, сопричастныхъ съ вопросами воспитательными и образовательными, переданы семьѣ настолько, насколько и школѣ. Что же можно придумать лучше этого? Педагогическій совѣтъ связанъ разнаго рода циркулярами, а комитетъ предоставленъ его благоразумію и такту. Слѣдовательно, роль комитета гораздо шире роли совѣта. Прогресса въ школьномъ дѣлѣ можно ожидать не отъ совѣта, а отъ комитета, и благодаря лишь тому, что комитету въ его дѣйствіяхъ не поставлена точка, а совѣту она поставлена во всемъ циркуляромъ. Благодаря циркуляру, онъ, совѣтъ, отвыкъ и думать самостоятельно. Поэтому разграниченіе дѣятельности комитета на родительскую и совѣтскую слѣдуетъ признавать «убійственнымъ для самаго дѣла единенія» [1]).

Наконецъ, было высказано и такое мнѣніе, что расчитывать на мирныя отношенія между родительскими организаціями и педагогами ни въ какомъ случаѣ нельзя, такъ какъ родители никогда не согласятся быть слѣпыми исполнителями указаній педагоговъ, а педагоги, считая себя законными хозяевами школы, всякое вмѣшательство родителей въ школьныя дѣла, всегда будутъ считать указаніями на ихъ, якобы, неумѣнье вести дѣло, указаніями со стороны некомпетентныхъ въ педагогіи родителей, что можетъ нарушить интересы педагоговъ, обративъ вниманіе ихъ начальства на недостатки школы, раздутые родителями [2]).

Вопросъ о томъ, быть или не быть родительскимъ комитетамъ, совсѣмъ не поднимался по свидѣтельству нашихъ документовъ. Дѣятелямъ комитетовъ родительскіе комитеты всегда казались настолько полезными и даже необходимыми, что представить себѣ правильно организованную школу безъ родительскаго комитета имъ было трудно. Поэтому вопросъ: быть или не быть родительскимъ комитетамъ? совсѣмъ и не ставился, и только въ одномъ документѣ мы находимъ сужденіе по этому вопросу. Изложивъ отвѣты на вопросы анкеты, референтъ, нѣсколько лѣтъ бывшій членомъ комитета и секретаремъ, достопочтенный о. дьяконъ, счелъ нужнымъ присовокупить слѣдующее, личное заключеніе: «существованіе родительскихъ комитетовъ я считаю необходимымъ, такъ какъ оно

---

[1]) Дѣло № 125.
[2]) Дѣло № 93.

имѣетъ весьма большое значеніе для воспитанія нашего юношества и сближенія семьи со школой» [3]).

## Глава IX.

## Умственные и нравственные элементы въ образованіи.

Вопросъ о нравственномъ характерѣ образованія есть одинъ изъ важнѣйшихъ вопросовъ педагогіи. Образованіе, какъ-бы оно ни было скудно и элементарно, не можетъ быть только обученіемъ, касаться одной стороны человѣческаго существа. Человѣкъ есть цѣльный организмъ, и образованіе, въ большей или меньшей степени, должно, повидимому, дѣйствовать на всего человѣка, улучшать его въ цѣломъ, а не частью. Умственное развитіе не есть что-либо, совершающееся внѣ всякой связи и зависимости отъ остального органическаго развитія. Изъ мысли о связи между умственнымъ и всѣми другими сторонами духовнаго развитія человѣка и возникло ученіе о «воспитывающемъ обученіи», по которому умственное развитіе неизбѣжно содѣйствуетъ и нравственному улучшенію человѣка. Насколько справедлива мысль о необходимой связи между умственнымъ и нравственнымъ развитіемъ, мысль о воспитывающемъ обученіи, пришедшая къ намъ, подобно многому другому, изъ Германіи, изъ школы Гербарта?

Въ русской педагогіи мы встрѣчаемся съ различными рѣшеніями этого вопроса, и съ отрицательными, и съ утвердительными. Разсмотримъ прежде всего отрицательные.

Толстой полагалъ, что идея о воспитывающемъ обученіи по существу своему есть совершенно ложная идея. Наука есть наука и никакого воспитывающаго элемента въ себѣ не заключаетъ. Школа должна имѣть одну цѣль—передачу свѣдѣній, знанія, не пытаясь переходить въ нравственную область убѣжденій, вѣрованій и характера: цѣль ея должна быть

---

[1]) Дѣло № 108.

одна—наука, а не результаты ея вліянія на человѣческую личность. Школа не должна пытаться предвидѣть послѣдствія, производимыя наукой, а, передавая ее, должна предоставлять полную свободу ея примѣненія.

Но какъ-же это возможно образовывающему не пытаться произвести посредствомъ своего преподаванія извѣстное воспитательное вліяніе? Такое стремленіе, по мнѣнію Толстого, законно, но возможность воспитательнаго вліянія на учащихся заключается не въ самой наукѣ, а въ ея преподаваніи, слѣдовательно, въ личности учителя, въ любви его къ наукѣ, въ любовной передачѣ ея и въ любовномъ отношеніи учителя къ ученику. «Хочешь наукой воспитать ученика,—говоритъ Толстой, обращаясь къ учителю,—люби свою науку и знай ее, и ученики полюбятъ и тебя, и науку, и ты воспитаешь ихъ; но если самъ не любишь ее, то сколько-бы ты ни заставлялъ учить, наука не произведетъ воспитательнаго вліянія» [1]).

Вообще-же образованіе имѣетъ своей основой не воспитательныя цѣли, а потребность въ равенствѣ знаній. Учатся затѣмъ, чтобы усвоить себѣ знанія болѣе свѣдущихъ, сравняться съ ними. Какъ скоро ученикъ сравнялся въ знаніяхъ съ учителемъ, цѣль достигнута, и ученіе прекращается. Хорошее или дурное образованіе всегда и вездѣ, во всемъ родѣ человѣческомъ, опредѣляется только тѣмъ, медленно или скоро достигается полное равенство между учащимъ и учащимся: чѣмъ медленнѣе, тѣмъ хуже; чѣмъ скорѣе, тѣмъ лучше. Всѣ воспитательныя задачи должны быть устранены изъ школы и образованія, потому что воспитаніе, какъ умышленное формированіе людей по извѣстнымъ образцамъ, неплодотворно, незаконно и невозможно: правъ на воспитаніе, правъ одного человѣка или небольшого собранія людей дѣлать изъ другихъ то, что хочется, не существуетъ. Воспитаніе есть насиліе, есть возведенное въ принципъ стремленіе къ нравственному деспотизму; его основаніе есть произволъ, образованіе-же свободно и разумно. Полное равенство знаній между образующимъ и образующимся—вотъ чѣмъ по существу исчерпывается образованіе [2]).

По обыкновенію, мысль Толстого закутана въ противорѣ-

---

[1]) Т. IV, стр. 146—149.

[2]) Т. IV, стр. 185—190.

чія. На одной страницѣ онъ говоритъ о нерацiональности воспитанія вообще, о томъ, что оно, какъ результатъ насилія, не можетъ быть допускаемо; на другой онъ говоритъ о воспитательномъ вліяніи личности учителя и признаетъ это вліяніе совершенно законнымъ, правильнымъ и допустимымъ. Мы не будемъ гоняться за противорѣчивыми извивами мысли Толстого, остановимся лишь на самой сущности его воззрѣній.

Толстой смотритъ на образованіе, какъ на уровненіе знаній у образующагося и образующаго, подобно тому, какъ жидкость, налитая въ два сообщающіеся сосуда, непремѣнно уравнивается въ обоихъ. Такой взглядъ, несомнѣнно, весьма механическій и неправильный. Если-бы наука была не чѣмъ инымъ, какъ лишь математической суммой знаній, то на сообщеніе науки и на образованіе можно-бы смотрѣть, какъ на уравненіе знаній у образующаго и образующагося. Тогда никакихъ другихъ элементовъ въ это дѣло не замѣшивалось-бы. Но наука не есть сумма знаній, а система знаній, своего рода органическое цѣлое. У каждой науки есть свои методы изслѣдованія, свой характеръ, свое особенное вліяніе на изучающаго. Каждая наука для своего изученія требуетъ особыхъ способностей, особыхъ расположеній, къ ней нужно подходить съ надлежащей стороны. Изучать науку не значитъ только пріобрѣтать свѣдѣнія по этой наукѣ, но и проникаться ея особымъ характеромъ, постигать ея методологію, подвергаться своеобразному умственному возбужденію, сообщаемому данной наукой. Преподавать науку не значитъ отламывать частичку за частичкой отъ науки и отломленные кусочки перекладывать въ голову учащагося, и продѣлывать эту процедуру до тѣхъ поръ, пока у ученика и учителя кусочковъ будетъ равное число; преподавать науку—значитъ освѣщать каждое сообщаемое изъ нея свѣдѣніе свѣтомъ цѣлой научной области, сопоставлять одно свѣдѣніе съ другими, изъ другихъ областей науки, особенно-же главными и основными. Мало того, хорошее преподаваніе предполагаетъ сопоставленіе данныхъ одной науки съ данными другихъ, родственныхъ и наиболѣе близкихъ, связываніе ихъ, указаніе положенія знаній по извѣстной наукѣ въ общей системѣ знаній человѣческихъ и освѣщеніе данныхъ извѣстной науки свѣтомъ цѣлаго міровоззрѣнія, предполагая, что таковое имѣется у преподающаго.

Если принять во вниманіе не только количество, но и указываемое качество научныхъ знаній, совершенно безраздѣльное и необходимо присущее знаніямъ, тогда и рѣчи не можетъ быть объ уравненіи знаній въ школѣ у образующагося и образующаго, да не только въ школѣ, а вообще гдѣ-бы то ни было и внѣ школы. Въ жизни мы никогда не можемъ встрѣтить двухъ людей, у которыхъ знанія были-бы равны какъ съ количественной, такъ особенно съ качественной стороны. Поэтому можно только изумляться, читая у Толстого, что, будто-бы «только то ученіе вездѣ и во всѣхъ вѣкахъ считали хорошимъ, при которомъ ученикъ *вполнѣ сравнивался съ учителемъ*... только тѣ книги считаемъ мы хорошими, въ которыхъ авторъ или образователь передастъ *все свое знаніе* читателю или образовывающемуся». Представляемое Толстымъ какъ несомнѣнное и общепризнанное дѣло рѣшительно невозможно, а потому и совершенно ложно. Никогда ни учитель, ни сочинитель такими задачами не задаются.

Усвояя науку не какъ сумму знаній, а какъ организмъ знаній, учащійся будетъ учиться мыслить методически, строго, результатомъ чего будетъ умственное развитіе. Его невозможно избѣжать при надлежащемъ изученіи науки, оно безраздѣльно съ нимъ. Поэтому жалобы Толстого на педагогику, что она ставитъ въ свою основу совершенно фальшивый принципъ—умственное развитіе, а не гармоническое развитіе—вполнѣ праздная вещь. Конечно, каждому педагогу было-бы пріятно, чтобы развитіе дитяти совершалось всесторонне и гармонически. Но гармоническое всестороннее развитіе совсѣмъ невозможно, потому что какъ дѣти, такъ и взрослые всѣ суть существа болѣе или менѣе односторонніе. Сдѣлать ихъ гармоническими рѣшительно невозможно.

Если, по мнѣнію Толстого, мы совсѣмъ должны оставить мысль о содѣйствіи образованіемъ нравственному развитію человѣка и, сообщая науку, имѣть въ виду лишь уравненіе знаній у ученика съ учителемъ, то въ русской педагогіи мы встрѣчаемъ мнѣніе и прямо противоположное, по которому образованіе и наука признаются единственнымъ свѣточемъ въ жизни человѣка, источникомъ не только умственнаго, но и нравственнаго развитія человѣка, а обученіе по самой своей сущности воспитывающимъ обученіемъ. Таково было убѣжденіе Пирогова.

По мысли Пирогова [1]), въ жизни школы и въ воспитаніи вообще наука должна занять первое мѣсто. Конечная цѣль разумнаго воспитанія заключается въ постепенномъ доведеніи воспитываемаго до яснаго пониманія вещей окружающаго его міра и преимущественно общественнаго, т.-е. того, въ которомъ ему современемъ придется дѣйствовать. Послѣдовательнымъ результатомъ такого пониманія будетъ возведеніе добрыхъ инстинктовъ дѣтской природы въ сознательное стремленіе къ идеаламъ правды и добра и, наконецъ, какъ результатъ того и другого, явится постепенное образованіе нравственныхъ современныхъ убѣжденій, образованіе твердой и свободной воли и развитіе тѣхъ гражданскихъ и человѣческихъ доблестей, которыя составляютъ лучшее украшеніе времени и общества. Такимъ образомъ, наука составляетъ основу всего воспитанія, между прочимъ, и нравственнаго, школа обязана своимъ мощнымъ вліяніемъ наукѣ, и только одной наукѣ. Въ наукѣ кроется такой нравственно-воспитательный элементъ, который никогда не пропадетъ, каковы-бы ни были его представители. Лишь-бы наставникъ съумѣлъ довести истину, какой-бы наукѣ она ни принадлежала, до пониманія ученика, она не останется безъ дѣйствія, потому что во всякой истинѣ, и отвлеченной, и чувственной, есть своя доля образовательной и, слѣдовательно, воспитательной силы. Наука беретъ свое и, дѣйствуя на умъ, дѣйствуетъ и на нравы. Въ этомъ всего лучше убѣждаютъ насъ люди, вышедшіе изъ школы твердую привязанность къ наукѣ, едва узнавъ первыя ея начатки. Безъ всякаго надзора и приготовленія къ жизни, брошенные въ жизнь, въ борьбѣ съ лишеніями и нуждами, они въ одной наукѣ находятъ и утѣшеніе, и крѣпость, и мужество въ борьбѣ.

Изъ изложеннаго взгляда на воспитательное значеніе науки Пироговъ вывелъ два важныя слѣдствія: 1) преподаваніе должно, прежде всего, обогащать умъ положительными свѣдѣніями, должно подчиняться научнымъ требованіямъ предмета, а самый предметъ не долженъ служить лишь орудіемъ для посторонннихъ цѣлей. Всего чаще у насъ прямыя цѣли обученія приносятъ въ жертву, такъ называемому, развитію. Но развитіе, если оно не подкрѣплено положительнымъ

---

[1]) Сочиненія, т. II, стр. 394—396; 480—483 и др.

знаніемъ, переходитъ въ фразу, въ мыльный пузырь, который ничего не стоитъ. Развитіе существенно необходимо, потому что образуетъ человѣка, тогда какъ знаніе даетъ только ученаго; но развитіе должно опираться на фактъ, на знаніе, быть его прямымъ, конечнымъ выводомъ, и только тогда можетъ получить цѣну. Поэтому въ преподаваніи воспитательный элементъ не долженъ стоять на первомъ планѣ, наставникъ никогда не долженъ забывать свою первую цѣль—систематическую передачу знанія, но, не забывая ея, онъ долженъ столь-же постоянно помнить и о второй задачѣ; 2) наставники, представители науки, должны быть вмѣстѣ и воспитателями они, пользуясь образовательною силою науки. должны заботиться о развитіи здраваго смысла и любви къ истинѣ въ своихъ ученикахъ, а чрезъ это улучшать и нравы будущаго поколѣнія. Въ такомъ способѣ воспитанія несравненно болѣе условій для успѣха, нежели въ раздѣленіи научной части училищъ отъ воспитательной. Здравый смыслъ. характеръ и воля воспитанника разовьются гораздо болѣе отъ часового ученія у одного или двухъ дѣльныхъ наставниковъ, нежели отъ безпрерывнаго надзора десяти надзирателей. гувернеровъ, воспитателей. Если скажутъ: гдѣ найти столько наставниковъ, которые съумѣли-бы дѣйствовать на ученика образовательною силою науки? То можно спросить: гдѣ взять столько дѣльныхъ воспитателей, которые съумѣли-бы охранить ученика отъ невоспитательнаго вліянія жизни? Воспитательныя заведенія, даже закрытыя, не могутъ удержать струю житейской грязи, проникающую чрезъ ихъ стѣны.

Придавая большое значеніе наукѣ во всей системѣ воспитанія, Пироговъ отводилъ видное мѣсто и живымъ представителямъ науки — преподавателямъ. Главное условіе успѣха школъ и воспитанія онъ видѣлъ не въ уставахъ и программахъ, а въ хорошихъ дѣятеляхъ, надлежащимъ образомъ подготовленныхъ учителяхъ. Для коренного преобразованія чего-бы то ни было нужны не одни новые законы, но и новые люди. Кто искренно желаетъ истиннаго прогресса, тотъ не долженъ много разсчитывать на дѣйствіе такихъ мѣръ, какъ перемѣна уставовъ, программъ и пр., которыя одни хотя и быстро измѣняютъ, но только не сущность дѣла, а форму. Бюрократизмъ нигдѣ не причиняетъ столько вреда, какъ въ дѣлѣ науки и

воспитанія, гдѣ все должно быть основано на призваніи, пониманіи дѣла и на дружномъ соединеніи для одной цѣли нравственныхъ и умственныхъ силъ всѣхъ воспитателей и наставниковъ. Потому одна изъ существеннѣйшихъ заботъ при устройствѣ школъ и ихъ правильномъ развитіи заключается въ обновленіи школъ свѣжими и хорошими дѣятелями и обезпеченіи за ними надлежащаго положенія и вліянія.

Съ этой точки зрѣнія Пироговъ старался сблизить учителей и учениковъ, уничтожить ту рознь, которая была обычной въ то время, да въ значительной степени существуетъ и теперь. Поэтому онъ старался ограничить тѣлесныя наказанія учащихся, бывшія въ то время въ большомъ ходу; стремился правильно организовать и распространить литературныя бесѣды въ гимназіяхъ; указывалъ плодотворные педагогическіе вопросы для обсужденія въ учительскихъ конференціяхъ и совѣтахъ. Словомъ, Пироговъ хотѣлъ, чтобы учащіеся соприкасались съ наукой не только въ классахъ на урокахъ, но и повсюду, чтобы имъ былъ облегченъ доступъ и сношеніе съ живыми представителями науки — преподавателями, чтобы учащіе и учащіеся составляли одну дружную семью.

Взглядъ Пирогова на образовательный характеръ въ нравственномъ смыслѣ изученія науки по своей сущности вполнѣ справедливъ, но совершенно не развитъ и не доказанъ, высказанъ безъ всякихъ оговорокъ и разъясненій. Достаточно образованный человѣкъ можетъ замѣтить Пирогову, какъ и дѣлалъ въ свое время Ушинскій [1]), что мы очень хорошо понимаемъ, что такое добро, что зло; но знаемъ также слишкомъ хорошо, гдѣ раки зимуютъ. Умъ, и очень развитый умъ, понимая очень хорошо зло, происходящее для общества отъ осуществленія тѣхъ или другихъ личныхъ интересовъ, тѣмъ не менѣе рѣшается на ихъ осуществленіе именно потому, что они личные. Гоголевскій городничій, а тѣмъ болѣе Павелъ Ивановичъ Чичиковъ, равно какъ и судья Тяпкинъ-Ляпкинъ, разсуждающій о созданіи міра, не потому кривятъ душой, чтобы не понимали, что не должно кривить ею; не потому извращаютъ законы и обращаютъ въ свою личную пользу свое оффиціальное положеніе, чтобы не понимали общественной

---

[1]) Собраніе педагогическихъ сочиненій. Ст. О нравственномъ элементѣ въ русскомъ воспитаніи.

пользы законовъ и ихъ правильнаго исполненія. Конечно, случается и такой грѣхъ, но очень рѣдко; чаще-же всего мы очень хорошо понимаемъ, что законъ нуженъ, что исполненіе его необходимо для общественной пользы; но понимаемъ также очень хорошо, что неисполненіе законовъ очень полезно для насъ самихъ. Слѣдуетъ признать, что образованіе ума и обогащеніе его знаніями много принесетъ пользы, но нельзя предположить, чтобы ботаническія или зоологическія познанія, или даже ближайшее знакомство съ произведеніями Фохта и Молешотта могли сдѣлать гоголевскаго городничаго честнымъ человѣкомъ. Будь Павелъ Ивановичъ Чичиковъ посвященъ во всѣ тайны органической химіи, или политической экономіи, онъ останется тѣмъ-же, весьма вреднымъ для общества, пронырой, и даже сдѣлается еще вреднѣе, еще неуловимѣе. Имѣется цѣлый рядъ замѣчательныхъ по уму, по таланту людей—и въ то-же время лицъ съ низкимъ нравственнымъ уровнемъ, таковы Бэконъ, бравшій взятки, Мальборугъ, обкрадывавшій своихъ солдатъ, Гегель, пресмыкавшійся предъ властями. Грибоѣдовъ сказалъ, что умный человѣкъ не можетъ быть не плутомъ, и на самомъ дѣлѣ очень умные люди могутъ быть, и нерѣдко бываютъ, очень большими плутами. «Одного ума и однихъ познаній еще недостаточно для укорененія въ насъ того нравственнаго чувства, того общественнаго цемента, который иногда согласно съ разсудкомъ, а часто и въ противорѣчіи съ нимъ, связываетъ людей въ честное, дружное общество». «Нравственность не есть необходимое послѣдствіе учености и умственнаго развитія».

Такъ говорилъ Ушинскій, такъ и нынѣ говорятъ многіе, такъ говоритъ, думаетъ и чувствуетъ интеллигентная толпа. «Никакъ нельзя настаивать на непремѣнной связи между уровнемъ нравственности и развитіемъ ума, хотя-бы онъ обладалъ калибромъ генія. Съ моральной точки зрѣнія, замѣтилъ Блэкн,—Наполеонъ I жилъ и умеръ убогимъ бѣднякомъ; точно также блескъ величія Байрона былъ, въ сущности, страннымъ примѣромъ нравственнаго паденія» [1]). Нравственное воспитаніе есть, какъ будто-бы, нѣчто особое

---

[1]) Проф. Яроп.ъ. „Современныя задачи нравственнаго воспитанія“. Харьковъ, 1893 г., с 52—53.

отъ умственнаго образованія, а между тѣмъ оно-то, по мнѣнію Ушинскаго, составляетъ главную задачу воспитанія, гораздо болѣе важную, чѣмъ развитіе ума вообще, наполненіе головы познаніями и разъясненіе каждому его личныхъ интересовъ. Средствами нравственнаго развитія служатъ: воспитаніе семейное и общественное, вліяніе литературы, общественной жизни и другихъ общественныхъ силъ.

Очевидно, вопросъ о соотношеніи между умственнымъ образованіемъ и нравственнымъ развитіемъ требовалъ серьезнаго психолого-философскаго изслѣдованія, путемъ котораго онъ и могъ быть только разрѣшенъ. Такого изслѣдованія въ нашей литературѣ нѣтъ, и потому въ дальнѣйшемъ изложеніи вопроса мы представимъ нѣсколько своихъ соображеній, не имѣя въ виду исчерпать столь важную матерію.

Взглядъ Ушинскаго на науку и образованіе не столь механиченъ, какъ взглядъ Толстого, но все-же недостаточно жизненъ и глубокъ. По его взгляду, наука не имѣетъ особо большой важности, не просвѣтляетъ всего человѣка, не дѣлаетъ его лучше, а только даетъ знанія и умственное развитіе. Образованіе человѣка раскалывается на двѣ большія, но неравныя части: самая важная часть—нравственное образованіе и совершенно особая отъ него—умственное образованіе. Соображенія, приведенныя Ушинскимъ въ подтвержденіе такого мнѣнія, довольно поверхностны,—это соображенія интеллигентной толпы, не вдумывающейся въ достаточной мѣрѣ глубоко въ вопросъ. Указанныя соображенія имѣютъ вѣсъ при обсужденіи взгляда Пирогова, достаточно не подтвердившаго свои мысли, но не имѣютъ убѣдительной силы при разрѣшеніи общаго поставленнаго вопроса о соотношеніи между умственнымъ и нравственнымъ образованіемъ. Между тѣмъ и другимъ образованіемъ, несомнѣнно, существуетъ самая тѣсная связь.

Нравственное развитіе и умственное образованіе имѣютъ по существу совершенно одинаковыя цѣли и стремленія. Задача образованія ума заключается въ познаніи истины, въ стремленіи къ ней, ея распространеніи и защитѣ, въ ея осуществленіи. Послѣднія свойства могутъ быть исключаемы изъ сферы чистаго ума; могутъ сказать, что дѣло настоящаго мыслителя—познавать истину, а распространять ее, защищать и осуществлять обязаны другіе; мыслитель чуждъ всякой

практики, всякоі борьбы, онъ—служитель безстрастноі и отвлеченноі истины.

Мн не можемъ признать правильнымъ такоі взглядъ. Значитъ-ли это любить истину на самомъ дѣлѣ, всѣмъ существомъ своимъ, всеі душоі и сердцемъ, если мы останавливаемся на теоретическомъ бездѣятельномъ ея созерцаніи, предоставляя другимъ ее распространять и защищать? А если эти другіе не захотятъ дѣлать, занятые своими интересами? Тогда бросить истину въ грязь, пусть она валяется до тѣхъ поръ, пока кто-нибудь не подберетъ ее? Мы не забываемъ при этомъ различія между чистоі и прикладноі наукоі и не требуемъ, чтобы каждыі дѣятель чистоі науки извлекалъ изъ своихъ изслѣдованіі всю возможную практическую пользу, составлялъ-бы планы машинъ, проекты учрежденіі для эксплоатаціи добытоі теоретическоі истины. Нѣтъ. Прикладная наука остается самостоятельноі и разрабатывается каждымъ желающимъ, имѣющимъ къ тому способности. Рѣчь идетъ не о смѣшеніи прикладноі и чистоі науки, а о томъ, что каждыі изслѣдователь долженъ добытую имъ истину распространять, защищать и осуществлять въ жизни, никогда не оставлять ее только для себя, для своего домашняго теоретическаго употребленія, не покидать ее, если на нее нападаютъ, быть ея защитникомъ, глашатаемъ и покровителемъ. Дѣло идетъ объ умственно-нравственномъ приложеніи истины въ жизни людеі, а не объ извлеченіи изъ нея практическихъ выгодъ и удобствъ. Иначе мы не можемъ понимать истиннаго умственнаго образованія. Что-же это за образованіе, если при немъ возможно сказать, что по моимъ изслѣдованіямъ два и два составляютъ четыре, но если кто-нибудь будетъ утверждать и энергично защищать, что два и два составляютъ пять, то мнѣ все равно, пусть будетъ, какъ кому угодно, да я, пожалуі, никому и не стану говорить, что 2+2=4, буду держать эту истину въ секретѣ.

Нравственное образованіе преслѣдуетъ тѣ-же задачи, что и умственное—познаніе истины и ея осуществленіе. Нравственность есть не что иное, какъ истина людскихъ общественныхъ отношеніі. Нравственность внѣ общества невозможна, нравственность заключается въ правильныхъ общественныхъ отношеніяхъ. Нравственно образоваться—значитъ познать истину людскихъ отношеніі, ихъ правильное теченіе,

ихъ вѣковѣчныя твердыя основы и измѣняющіеся, примѣнительно къ мѣстнымъ и временнымъ условіямъ, формы и виды; быть нравственно образованнымъ значитъ еще распространять и защищать свое нравственное міровоззрѣніе, свои убѣжденія, осуществлять ихъ въ жизни. Человѣкъ, знающій, что такое добро, но не дѣлающій добра, такъ-же мало можетъ быть признанъ нравственно-образованнымъ человѣкомъ, какъ человѣкъ, знающій, что такое истина—и скрывающій свое знаніе, не дѣлящійся имъ съ другими. Человѣкъ неотдѣлимъ отъ общества и всякая его дѣятельность, одинаково —умственная и нравственная, должна быть всегда, непрерывно, разсматриваема и обсуждаема съ двухъ сторонъ: личной и общественной.

Познаніе истины людскихъ отношеній или познаніе добра—дѣло очень трудное. Толпа говоритъ, что она хорошо знаетъ, что такое добро, но еще лучше знаетъ, гдѣ раки зимуютъ, и что своя рубашка къ тѣлу ближе. Мы признаемъ громаднымъ заблужденіемъ утвержденіе толпы, что ей хорошо знакомо добро. Не только Павелъ Ивановичъ Чичиковъ и судья Тяпкинъ-Ляпкинъ не знали, что такое добро, но не зналъ этого и Ушинскій, не знаемъ и мы, теперь живущіе. Это грубое самообольщеніе думать, что если мы твердимъ нѣсколько нравственныхъ сентенцій, въ родѣ: не убивай, не грабь, не желай жены ближняго твоего, люби ближняго, какъ самого себя, то мы знаемъ, что такое добро. Человѣкъ искренно убѣжденъ въ правильности такихъ сентенцій—и въ то-же время убѣжденъ, что нужно стѣснять свободу совѣсти и свободу слова другихъ, что женой ближняго ему завладѣть рѣшительно необходимо. Поступаетъ онъ согласно этимъ послѣднимъ убѣжденіямъ, а не заученнымъ сентенціямъ.

Скажутъ: одно дѣло нравственный идеалъ, а другое—практика жизни. Но сущность нравственности заключается въ опредѣленіи человѣческихъ отношеній; если-же эти отношенія нравственнымъ кодексомъ не опредѣляются, то онъ теряетъ всякое значеніе въ дѣйствительности и превращается въ рядъ отвлеченныхъ благочестивыхъ пожеланій, не соприкасающихся съ жизнью и людскими отношеніями. А благочестивыми пожеланіями даже адъ вымощенъ. Какимъ образомъ можно признавать дѣйствующимъ такой законъ, который не исполняется? Когда онъ будетъ исполняться, тогда и будетъ дѣйствующимъ.

Нравственныя сентенціи, почерпаемыя изъ разныхъ, даже очень хорошихъ, моральныхъ книжекъ, слишкомъ кратки, сухи и отвеченны, чтобы служить настоящимъ руководствомъ въ жизни. Нравственное руководство должно представлять цѣлую систему жизненныхъ отношеній, не только личныхъ, но и общественныхъ, и государственныхъ. Вѣдь это смѣшно называть нравственностью, когда отъ человѣка требуютъ: въ личныхъ отношеніяхъ—любить ближняго, какъ самого себя: въ общественныхъ-же отношеніяхъ, напримѣръ, торговыхъ, обманывать ближняго. Иначе, говорятъ, и жить нельзя. Или тебя съѣдятъ, или ты ѣшь другого. Лучше самому съѣсть другого, чѣмъ быть съѣденнымъ. Требуютъ отъ человѣка мирныхъ, кроткихъ, гуманныхъ свойствъ, помѣщаютъ «его въ среду волковъ, ищущихъ кого поглотити», и проповѣдуютъ ему, чтобы онъ въ такой компаніи не выль по волчьи—этого нельзя. Съ волками жить, по волчьи выть. Если человѣкъ признаетъ дѣйствительною заповѣдью изреченія: не убивай, не вреди ближнему, то пусть онъ построитъ всѣ свои отношенія, и личныя, и общественныя, и государственныя, согласно съ этими заповѣдями. А для этого нужно сначала понять возможность жизни и людскихъ отношеній съ точки зрѣнія принятыхъ заповѣдей. Мы-же надъ этимъ нисколько не трудимся, мы даже про себя думаемъ, что эти заповѣди неосуществимы, что онѣ произносятся только такъ, ради краснаго словца, что онѣ суть «словеса лукавствія» или наивности, а что жизнь имѣетъ свои собственные законы и правила, которыми и руководится. Такъ какъ нравственность есть опредѣленіе и узаконеніе людскихъ отношеній, то, слѣдовательно, эти житейскіе законы и правила и составляютъ дѣйствующее нравственное законодательство.

Итакъ, самая первая и существенная задача нравственнаго образованія заключается въ познаніи добра. Это теоретическая задача, какъ и всякое другое познаніе истины, и можетъ быть разрѣшена подобными-же средствами. Опредѣленіе людскихъ отношеній, согласно даннымъ условіямъ, и выясненіе нормальныхъ отношеній—вообще дѣло крайне сложное. По этому предмету господствуютъ самыя ложныя представленія, и одно изъ распространеннѣйшихъ заблужденій есть убѣжденіе въ возможности построить личное счастье на счетъ общаго, мысль о противорѣчивости личнаго и общаго блага.

о личной выгодѣ нарушенія законовъ. Всѣ эти мысли, раздѣляемыя интеллигентной толпой, свидѣтельствуютъ о крайне низкой ступени общественнаго развитія, о крайне слабомъ пониманіи нравственности. Развѣ можно жизнь отдѣльнаго человѣка представлять обособленной отъ жизни общества, народа и цѣлаго человѣчества? Люди солидарны между собою или нѣтъ? Единица можетъ-ли строить свое прочное человѣческое счастье, топя другихъ, лишая ихъ правъ? Можно-ли дѣйствительно разбогатѣть, превративъ въ нищихъ всѣхъ своихъ ближнихъ?

На всѣ эти вопросы толпа отвѣчаетъ «да», а на самомъ дѣлѣ слѣдуетъ отвѣчать «нѣтъ». Принципъ войны каждаго противъ всѣхъ и всѣхъ противъ каждаго ужасенъ. Приложеніе этого начала въ международныхъ отношеніяхъ заставляетъ народы задыхаться подъ бременемъ милліонныхъ арміи, ружей, пушекъ и всякихъ на нихъ расходовъ. Что-же будетъ, если такое-же бранное начало мы внесемъ въ основу внутренней жизни каждаго народа? А между тѣмъ отрицаніе общечеловѣческой солидарности и обозначаетъ провозглашеніе и узаконеніе начала—войны всѣхъ противъ каждаго и каждаго противъ всѣхъ.

Бокль утверждалъ, что нравственность, какъ теоретическое начало, не развивается, потому что основныя нравственныя заповѣди формулированы за нѣсколько сотъ лѣтъ до Р. Хр. и съ того времени остаются неизмѣнными. Если подъ нравственностью понимать тѣ сухія и отвлеченныя сентенціи, которыя мы приводили выше и которыя могутъ быть суммированы въ еще кратчайшую заповѣдь: будь добродѣтеленъ, то прогресса въ нихъ дѣйствительно не окажется. Но если подъ нравственностью понимать то, что мы понимаемъ, т.-е. опредѣленіе и выясненіе человѣческихъ отношеній, личныхъ, общественныхъ и государственныхъ, то прогрессъ, несомнѣнно, въ нравственности будетъ, и прогрессъ весьма видный и существенный. Познаніе истины человѣческихъ отношеній разомъ не дается, но совершается постепенно, какъ и пріобрѣтеніе и завоеваніе научныхъ истинъ.

За познаніемъ истины людскихъ отношеній слѣдуетъ ея осуществленіе. Что можетъ побуждать людей къ осуществленію нравственной истины? Прежде всего—самая истина.

Изъ біографій великихъ мыслителей мы знаемъ, что ихъ

необычайная любовь къ научному изслѣдованію, ихъ заботы о распространеніи и защитѣ добытыхъ ими результатовъ вытекали изъ прелести и привлекательности самой истины, изъ того обаятельнаго дѣйствія, какое производили исканіе истины, устраненіе всякихъ препятствій съ пути, въ видѣ ложныхъ мнѣній, и, наконецъ, крупицы добытаго истиннаго знанія. Не открытая истина нерѣдко противорѣчила принятымъ мнѣніямъ и ея провозвѣстникъ, случалось, долженъ былъ выбирать что-либо одно: или отказъ отъ истины, или костеръ. Иногда онъ выбиралъ послѣднее. Что поддерживало его въ роковую минуту, что вливало въ него героическое мужество? Вѣдь онъ, все равно, что бабочка, прямо летѣлъ въ огонь. Что слѣпило его тѣлесный взоръ, не давало ему видѣть ужасъ смерти на кострѣ, но осіявало его умъ, его внутренній взоръ, раскрывая предъ нимъ дивныя, божественныя видѣнія? Истина, она зачаровывала его; онъ увидѣлъ ее, постигъ ее—и уже болѣе не могъ оторваться отъ нея. Всякое знаніе, особенно стройное и систематическое, есть великая сила, а не простая теорія. Оно невольно выражается соотвѣтственными дѣйствіями, вноситъ гармонію во всего человѣка, побуждаетъ жить въ согласіи съ собой. Стоитъ только припомнить, какое дѣйствіе оказывали на людей различныя міровоззрѣнія—они держали и тѣло, и душу людей въ такихъ тискахъ, въ сравненіи съ которыми всякія темничныя заключенія сущіе пустяки. Когда люди заключали другъ друга въ тюрьмы, сжигали на кострахъ, топили, истребляли всякими другими способами, когда они страшно опустошали цѣлыя страны, они дѣлали все это ради идеи, ради доставленія торжества мнимой истинѣ, ad majorem Dei gloriam. Если бы въ то время, когда они совершали величайшія ужасы, ихъ сознаніе раскрылось и они поняли-бы, что они заблуждаются, что совершаемыя ими мерзости служатъ не къ прославленію Бога, а къ Его поруганію, то они, несомнѣнно, сошли-бы съ ума и наложили на себя руки, такъ какъ они искренно хотѣли служить Богу истины всѣмъ сердцемъ, всей душой, и все ихъ несчастье состояло лишь въ томъ, что они ложь принимали за истину.

Побужденіемъ къ осуществленію нравственной истины послужитъ, прежде всего, знаніе добра въ личныхъ, общественныхъ и государственныхъ отношеніяхъ. Чѣмъ яснѣе и отчет-

лиѣе будутъ эти знанія, чѣмъ стройнѣе и систематичнѣе, тѣмъ большая дѣятельная сила будетъ имъ принадлежать. Ясно сознанныя и стройныя идеи неизбѣжно увлекаютъ къ соотвѣтственному дѣйствію силою присущей имъ убѣдительности. Подобно тому, какъ мы, убѣдясь въ непреложной справедливости нѣкоторыхъ свѣдѣній о внѣшней природѣ и своемъ организмѣ, дѣйствуемъ постоянно подъ ихъ вліяніемъ, напримѣръ, что годъ раздѣляется на періоды или сезоны, имѣющіе каждый свои особенности, что къ перемѣнамъ времянъ года намъ необходимо соотвѣтственнымъ образомъ приспособляться, что нашъ организмъ можетъ существовать не особенно большое число лѣтъ, что его нужно оберегать отъ разстройствъ и поврежденій,—такъ и въ людскихъ отношеніяхъ. Когда мы съ непоколебимою увѣренностью убѣдимся, что въ этихъ отношеніяхъ господствуютъ въ сущности также твердые и опредѣленные законы, сообразно съ которыми и должны строиться личныя, общественныя и государственныя отношенія, тогда наша практическая дѣятельность будетъ сообразоваться съ нашими теоретическими знаніями. Но слѣдуетъ остерегаться ставить въ прямую зависимость количество знаній вообще и нравственную дѣятельность. Спеціальныя знанія, если они не имѣютъ своимъ предметомъ людскихъ отношеній, не касаются нравственности. Человѣкъ можетъ обладать громадными спеціальными знаніями—и въ то-же время быть вполнѣ негоднымъ, въ нравственномъ смыслѣ слова, членомъ общества. Какое отношеніе къ поступкамъ человѣка могутъ имѣть обширныя его знанія по математикѣ, астрономіи, археологіи, химіи, физикѣ и другимъ наукамъ, далекимъ отъ общественной дѣятельности и жизни людей? Можно имѣть большой талантъ къ музыкѣ, архитектурѣ, къ стратегіи, но такіе таланты не помогутъ человѣку сдѣлаться лучшимъ въ нравственномъ смыслѣ, познать добро, такъ какъ это совсѣмъ другая область. Для улучшенія дѣятельности человѣка, для возвышенія ея въ нравственномъ отношеніи имѣютъ значеніе главнымъ образомъ представленія человѣка объ общественныхъ и вообще людскихъ отношеніяхъ, при достаточномъ общемъ развитіи. Человѣкъ, не знающій, что такое нравственное добро, не можетъ и осуществлять его въ дѣятельности, хотя-бы и хорошо при этомъ зналъ математику, химію и многія другія науки.

Указанными соображеніями объясняется большинство фактовъ, приводимыхъ въ подтвержденіе несоотвѣтствія между умственнымъ и нравственнымъ образованіемъ. Всѣ почти подобные факты указываютъ на несоотвѣтствіе между обширными спеціальными знаніями и нравственной дѣятельностью. Не на необходимости такого соотвѣтствія никто не настаиваетъ.

Изъ приводимыхъ фактовъ заслуживаютъ особаго вниманія лишь тѣ, которые указываютъ, съ одной стороны, на самыя разнообразныя и глубокія умственныя занятія лицъ, а съ другой—на невысокій уровень ихъ нравственной дѣятельности. Такой примѣръ представляютъ нѣкоторые философы - Бэконъ, Гегель. Но относительно этихъ лицъ всегда остается не совсѣмъ яснымъ одно обстоятельство: какъ много времени и силъ изъ своихъ общихъ философскихъ занятій удѣляли они вопросамъ нравственности? Бэконъ, несомнѣнно, гораздо больше интересовался изслѣдованіемъ внѣшней природы, установкой методовъ наблюденія и объясненія окружающаго насъ міра явленій, нежели вопросами нравственности. Послѣдніе интересовали его мало. Гегель больше, нежели Бэконъ, занимался нравственными вопросами, но во всякомъ случаѣ ученіе о нравственности составляетъ только небольшую частичку его обширной философской системы. Онъ гораздо больше былъ занятъ построеніемъ своей философской системы въ цѣломъ, нежели разъясненіемъ спеціальныхъ вопросовъ нравственности. Поэтому система нравственныхъ понятій и не могла оказывать на его дѣятельность, равно какъ и на дѣятельность Бэкона, достодолжнаго давленія. Нравственная истина, добро—для нихъ самихъ не были вполнѣ ясными явленіями. Съ другой стороны, нельзя не указать и того соображенія, что эти философы, выяснян себѣ до извѣстной степени общія нравственныя начала, понимая необходимость въ общемъ нравственной дѣятельности, какъ истинной и разумной, недостаточно уясняли людскія отношенія въ частностяхъ, не видѣли средствъ осуществленія принятыхъ началъ въ мелочахъ и частностяхъ жизненныхъ обстоятельствъ и поэтому въ мелочахъ практическо-нравственной дѣятельности заблуждались. Во всякомъ случаѣ, не нужно забывать, что если были философы, какъ Бэконъ и Гегель, по поводу дѣятельности которыхъ мы должны спеціально объяснять,

въ чемъ именно у нихъ заключалось несоотвѣтствіе между умственнымъ и нравственнымъ развитіемъ, то были другіе, какъ Сократъ и Спиноза, для которыхъ добрая дѣятельность слѣдовала съ логическою необходимостью изъ познанія нравственной истины. И вообще слѣдуетъ помнить, что идіоты и люди съ пониженною умственною дѣятельностью, по наблюденіямъ психіатровъ, отличаются крайнимъ эгоизмомъ и почти полнымъ отсутствіемъ нравственныхъ началъ въ ихъ поступкахъ; а такъ-называемые нравственно помѣшанные отличаются слабыми умственными способностями, малою склонностью къ умственнымъ занятіямъ, хотя подчасъ и владѣютъ довольно значительною хитростью.

Въ настоящее время весьма видными двигателями нравственной дѣятельности служатъ разнообразныя чувствованія, соединяющіяся съ нашими поступками. Къ такимъ чувствованіямъ нужно отнести: жалость, состраданіе, великодушіе, чувство справедливости, благожелательныя волненія по отношенію къ дѣтямъ, любовь и т. п. Въ настоящее время, когда знаніе нравственной истины и способовъ ея воплощенія въ людскихъ отношеніяхъ чрезвычайно скудно, когда эта истина только слабо можетъ вліять на поступки людей, тѣ чувствованія, которыя соединяются съ нашими дѣйствіями, величайшая драгоцѣнность въ дѣлѣ развитія людского благополучія. Что было-бы, если-бы этихъ гуманныхъ, жалостливыхъ чувствъ у людей не было, при чемъ они тогда оставались-бы? Ихъ нравственная дѣятельность была-бы тогда еще слабѣе и хуже. Знаній добра у людей мало, сострадательныхъ чувствъ еще меньше. Поэтому въ настоящее время всѣми средствами нужно поощрять развитіе не только знанія нравственной истины, но и благожелательныхъ чувствованій къ людямъ. Отсутствіе такихъ благожелательныхъ чувствованій и бываетъ, вѣроятно, причиной, или, по крайней мѣрѣ, одною изъ причинъ замѣчаемаго нерѣдко въ настоящее время несоотвѣтствія между умственнымъ образованіемъ и нравственнымъ развитіемъ людей.

Съ теченіемъ времени, т.-е. съ расширеніемъ и углубленіемъ познаній людей относительно нравственной истины и цѣлесообразныхъ средствъ ея осуществленія въ разнообразныхъ видахъ людскихъ отношеній, значеніе чувствованій, какъ побудителей нравственной дѣятельности, уменьшится.

Многія изъ этихъ чувствованій имѣютъ свое основаніе въ крайнемъ несовершенствѣ осуществленія началъ добра въ людскихъ современныхъ отношеніяхъ, когда нерѣдко попираются ногами самыя элементарныя права людей. Съ лучшимъ знаніемъ нравственной истины и способовъ ея осуществленія, чувствованія великодушія, геройскаго самопожертвованія, благороднаго негодованія и защиты правъ другого должны въ значительной степени сократиться, а потомъ еще дальше—и совсѣмъ исчезнуть, такъ какъ права и положеніе каждой отдѣльной личности будутъ въ достаточной мѣрѣ обезпечены общимъ устройствомъ и порядкомъ жизни, а знаніе добра сдѣлаетъ невозможнымъ попытки нарушенія правъ другого. Чувствованія жалости, сострадація и вообще симпатическихъ чувствованій, имѣющихъ своимъ предметомъ бѣдствія и горестныя состоянія другихъ людей, также въ значительной степени сократятся, такъ какъ поводовъ къ обнаруженію такихъ чувствованій, за общимъ улучшеніемъ положенія всего человѣчества, будетъ гораздо меньше. Можно подумать, что тогда и жить будетъ мало интересно, такъ какъ уменьшится количество волненій, придающихъ такую остроту человѣческой жизни. Но не нужно забывать, что наши нынѣшнія волненія по преимуществу страдательныя, имѣющія своимъ источникомъ разныя бѣдствія и несовершенства человѣческой жизни. Съ общимъ-же улучшеніемъ положенія человѣчества возрастетъ количество чувствованій, истекающихъ изъ наблюденія гармоніи человѣческихъ отношеній, относительнаго счастья отдѣльныхъ лицъ и цѣлыхъ группъ человѣчества, увеличится наслажденіе своею дѣятельностью, окрѣпнетъ чувство силы надъ природой, умножатся удовольствія отъ созерцанія ея красоты. Что человѣчество проиграетъ въ страдательныхъ, печальныхъ чувствованіяхъ, то оно выиграетъ въ веселыхъ, бодрыхъ и положительныхъ. Нынѣшнее человѣчество, съ его почти поголовнымъ невѣжествомъ, съ его періодическими войнами, голодовками и эпидеміями, по истинѣ нужно признать несчастнымъ; судьба щедро наградила его всякаго рода бѣдствіями и страданіями и мало дала наслажденій и счастья. Люди ходятъ еще во тьмѣ и сѣни смертной.

Въ настоящее время, между умственнымъ и особенно школьнымъ образованіемъ и нравственнымъ развитіемъ суще-

ствуетъ мало связей, не потому, чтобы эти предметы по самой природѣ своей были разнородны, а потому, что умственное образованіе крайне плохо. Нерѣдко оно не даетъ не только нравственнаго, но и умственнаго развитія, сводясь на выучку разныхъ учебныхъ предметовъ, на обогащеніе, а часто и на обремененіе, памяти. Изучаются грамматики, языки, математика, и на это тратится бездна времени и силъ, а между тѣмъ эти предметы далеки отъ области нравственности и хорошихъ поступковъ; предметы-же, выясняющіе людскія отношенія, хотя нѣсколько просвѣтляющіе смутно чувствуемую людскую солидарность, общность интересовъ, единство людей—исторія, литература, религія, отчасти географія—поставлены плохо, схоластично и совсѣмъ не оказываютъ того благотворнаго воспитательнаго вліянія, которое они могли-бы оказать при лучшей постановкѣ преподаванія. А, между тѣмъ, не только эти послѣдніе предметы, но и каждый вообще учебный предметъ могъ-бы быть такъ поставленъ, чтобы въ нѣкоторой степени, хотя и небольшой, содѣйствовалъ нравственному развитію учащихся, такъ какъ каждому предмету, при разумной постановкѣ его, непремѣнно присуща нравственно-воспитательная и образовательная сила. При преподаваніи каждаго предмета можно и слѣдуетъ требовать: 1) отсутствія неряшливости и лѣни въ разсужденіи; 2) тщательнаго взвѣшиванія всѣхъ доводовъ за и противъ, хотя-бы и по отношенію къ любимой гипотезѣ; 3) устраненія въ разсужденіи собственнаго самолюбія, пристрастій, слѣпой покорности авторитетамъ и принятымъ господствующимъ мнѣніямъ; 4) стремленія учиться, расширять свои знанія, совершенствовать свой умъ; 5) смѣлаго высказыванія своихъ мнѣній и мужественной, энергичной защиты положеній, признанныхъ истинными.

Это цѣлая школа умственно-нравственныхъ упражненій. Совѣстливое и настойчивое стремленіе къ истинному знанію, съ подчиненіемъ этому стремленію личныхъ пристрастій и матеріальныхъ интересовъ, мужественная, открытая пропаганда и защита истиннаго знанія—всѣ такія стремленія и дѣйствія прямо и непосредственно соприкасаются съ нравственнымъ міромъ человѣка и носятъ на себѣ нѣкоторый нравственный отпечатокъ. Чѣмъ прямѣе и рѣшительнѣе будутъ подобныя отношенія къ истинному знанію, тѣмъ болѣе живымъ, непосредственнымъ окажется вліяніе умственнаго обра-

зованія на нравственное развитіе. Человѣкъ, жертвующій многимъ ради пріобрѣтенія истиннаго знанія, не можетъ жестоко и несправедливо относиться къ людямъ, т.-е. не можетъ одновременно и поклоняться истинѣ и презирать ее, такъ какъ нравственное добро есть не что иное, какъ истина людскихъ отношеній.

Къ сожалѣнію, нравственно-образовательная сторона обученія обыкновенно совсѣмъ опускается изъ вида. Чрезвычайно гонятся за широкими программами, за выполненіемъ ихъ къ сроку, за блестящими экзаменами; требуютъ только знанія положеннаго, а затѣмъ хоть трава не расти. Учитель спѣшитъ спросить учащихся, дать маленькое объясненіе урока—и затѣмъ скорѣе на другой урокъ, въ другое заведеніе. Всякіе вопросы, заявленія недоумѣній, особенно-же защита учащимися своихъ мнѣній, нерѣдко неправильныхъ, все это и смущаетъ, и раздражаетъ преподавателей и учебное начальство, все это непорядокъ, самоволіе, неуваженіе авторитета, непослушаніе. Противъ такихъ безпокойныхъ субъектовъ, пристающихъ съ вопросами и упорно отстаивающихъ свои мнѣнія, принимаются даже административныя мѣры, ихъ укрощаютъ весьма убѣдительными средствами.

Отсюда становится понятной рознь между этими двумя процессами, стремящимися къ одной цѣли и непрерывно соприкасающимися и поддерживающими другъ друга—умственнымъ образованіемъ и нравственнымъ развитіемъ; становится понятнымъ, какъ это мальчикъ, бывшій прекраснымъ школьникомъ, превосходно учившійся, позднѣе въ жизни становится человѣкомъ низкимъ. У насъ въ школахъ существуетъ совершенно несообразное съ природой дѣла явленіе: умственное образованіе само по себѣ, а нравственное развитіе само по себѣ, а въ концѣ концовъ, при искусственномъ разъединеніи этихъ естественныхъ близнецовъ, ни того, ни другого, а одна выучка нѣкоторымъ, совершенно разрозненнымъ и обособленнымъ, ничѣмъ не объединеннымъ, знаніямъ. Если-же не разрушать естественной связи между умственнымъ и нравственнымъ образованіемъ, если не изсушать науку, не обращать ее въ рядъ насильственныхъ и схоластическихъ упражненій, по программамъ и къ сроку, дать ей возможность оказать свое благотворное дѣйствіе на всю природу развивающагося человѣка, то ея вліяніе будетъ велико и благотворно, не изгла-

дится всю жизнь; школа, школьная наука, школьное образованіе навсегда останутся свѣточемъ, освѣщающимъ пути человѣку въ темнотѣ его практической дѣятельности, въ лабиринтѣ и путаницѣ повседневныхъ мелочей и дрязгъ. Тогда человѣкъ всю жизнь будетъ вспоминать о школѣ съ глубокою благодарностью. «Прощай,—говорилъ С. Т. Аксаковъ, покидая университетъ,—шумная, молодая, учебная жизнь! Прощайте, первые невозвратные годы юности пылкой, ошибочной, неразумной, но чистой и благородной!... Стѣны гимназіи и университета, товарищи—вотъ что составляло полный міръ для меня. Тамъ разрѣшались молодые вопросы, тамъ удовлетворялись стремленія и чувства! Тамъ былъ судъ, осужденіе, оправданіе и торжество! Тамъ царствовало полное презрѣніе ко всему низкому и подлому, ко всѣмъ своекорыстнымъ разсчетамъ и выгодамъ, ко всей житейской мудрости—и глубокое уваженіе ко всему честному и высокому, хотя-бы и безразсудному. Память такихъ годовъ неразлучно живетъ съ человѣкомъ и, непримѣтно для него, освѣщаетъ и направляетъ его шаги въ продолженіе цѣлой жизни, и куда-бы его ни затащили обстоятельства, какъ-бы ни втоптали въ грязь и тину, она выводитъ его на честную, прямую дорогу» [1]).

Вотъ чѣмъ должно быть настоящее умственно-нравственное образованіе, вотъ какъ оно должно дѣйствовать на учащихся.

Мы не отвергаемъ при этомъ болѣе простыхъ и практическихъ средствъ къ нравственному развитію, но полагаемъ, что одни они, безъ просвѣщенія человѣка наукой, окажутся темными и недостаточными. Ихъ жизнь, ихъ смыслъ, ихъ внутренній свѣтъ заключаются не въ нихъ самихъ, а въ истинно-широкомъ и научномъ образованіи, котораго они составляютъ лишь маленькую частичку. Такъ, Ушинскій однимъ изъ главныхъ средствъ нравственнаго воспитанія русскаго юношества считалъ пріученіе юношества къ труду.

Воспитаніе должно развить въ человѣкѣ привычку и любовь къ труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя трудъ въ жизни. Трудъ истинный и непремѣнно свободный, потому что другого труда нѣтъ и быть не можетъ, имѣетъ такое значеніе для жизни человѣка, что безъ него она

---

[1]) С. Т. Аксаковъ, „Семейная хроника и воспоминанія". Изд. 6. Спб. 1886. Часть II, 160—161.

теряетъ всю свою цѣну и все свое достоинство. Онъ составляетъ необходимое условіе не только для развитія человѣка, но даже и для поддержки въ немъ тої степени достоинства, которої онъ уже достигъ. Безъ личнаго труда человѣкъ не можетъ идти впередъ, не можетъ оставаться на одномъ мѣстѣ, но долженъ идти назадъ. Тѣло, сердце и умъ человѣка требуютъ труда, и это требованіе такъ настоятельно, что если, почему-бы то ни было, у человѣка не окажется своего личнаго труда въ жизни, тогда онъ теряетъ дорогу и передъ нимъ открываются двѣ другія, обѣ одинаково гибельныя: неутолимаго недовольства жизнью, мрачної апатіи, или добровольнаго незамѣтнаго самоуничтоженія. Трудъ есть единственно доступное человѣку на землѣ и единственно достойное его счастье.

Изъ такого понятія о трудѣ, какъ великої нравственно-воспитывающей силѣ, слѣдуютъ нѣкоторые частные практическіе выводы. Дѣльное воспитаніе должно дать молодымъ людямъ положительно-серьезный взглядъ на жизнь. Учить, играя, можно только самыхъ маленькихъ дѣтей до семилѣтняго возраста, далѣе наука должна уже принимать серьезный, ей свойственный, тонъ. Конечно, въ педантизмъ и суровость впадать при этомъ не слѣдуетъ. Преподаваніе всякаго предмета должно непремѣнно идти такимъ путемъ, чтобы на долю учащагося оставалось ровно столько труда, сколько могутъ одолѣть его молодыя силы. Наставникъ долженъ только помогать воспитаннику бороться съ трудностями постиженія того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться. Ни одинъ наставникъ не долженъ забывать, что его главнѣйшая обязанность состоитъ въ пріученіи воспитывающихся къ умственному труду, и что эта обязанность болѣе важна, нежели передача самаго предмета. Даже отдыхъ учащихся долженъ быть посвящаемъ какому-либо свободному виду труда, преимущественно физическаго. Искусство убивать время, гнусная привычка у нѣкоторыхъ учащихся цѣлые часы оставаться, ничего не дѣлая и ничего не думая, должны быть изгнаны.

Все это прекрасно. Но самый трудъ долженъ быть осмысленъ, долженъ имѣть опредѣленное содержаніе, руководящія идеи, преслѣдовать ясно поставленныя задачи. Простої трудъ безъ идеїнаго содержанія, все равно—физическій или

умственный, есть трудъ машинообразный, не особенно возвышающій человѣка. Какая-нибудь водовозная кляча или обезьяна, продѣлывающая разные фокусы, могутъ работать много, могутъ напрягать всѣ свои силы, но такой трудъ не завидная доля. Идейное-же содержаніе труду можетъ придать лишь наука, широкое образованіе, связь теоріи съ практикой, проникновеніе послѣдней первою. А именно органической связи между ними Ушинскій и не признаетъ, у него нравственная дѣятельность существуетъ сама по себѣ, особо, а умственное развитіе само по себѣ.

Впрочемъ, въ послѣднее время обособленное положеніе умственнаго и нравственнаго образованія привлекаетъ къ себѣ вниманіе, недостатки такого положенія строя школъ начинаютъ сознаваться съ достаточною живостью. Появляются проекты, какъ помочь горю, въ которыхъ отчетливо выражается сознаніе укоренившагося зла. На одномъ изъ такихъ проектовъ, въ видѣ образца, вышедшемъ изъ глубины нашей провинціи, мы остановимся. Въ проектѣ прямо ставится вопросъ о болѣе тѣсной связи умственнаго и нравственнаго образованія.

Высшая цѣль образованія—нравственная. Въ интересахъ этой цѣли нѣкоторыя науки можно-бы исключить изъ среднеучебнаго курса, или, по крайней мѣрѣ, значительно сократить, какъ не имѣющія ближайшаго отношенія къ цѣлямъ нравственно-идейнаго воспитанія. Сюда относятся науки математическія (алгебра, геометрія, тригонометрія) и отчасти естественныя. Эти науки можно-бы отнести ко времени спеціальнаго обученія послѣ первоначальнаго воспитательнаго періода, чтобы изучали ихъ тѣ юноши, у которыхъ оказалось-бы къ нимъ естественное влеченіе. Но особенно сюда нужно отнести древніе языки, на изученіе которыхъ нынѣ тратится такъ много дорогого времени. Для идейнаго содержанія ученики пріобрѣтаютъ очень мало отъ изученія древнихъ языковъ, потому что это изученіе, большею частью, простирается не на философскій анализъ мысли, а лишь на усвоеніе внѣшнихъ формъ языка — этимологическихъ и синтаксическихъ. Взамѣнъ этихъ предметовъ, слѣдовало-бы усилить преподаваніе наукъ идеальныхъ, каковы Законъ Божій, науки богословскія, философскія, литературныя и историческія.

Слѣдуетъ, затѣмъ, пріучать учениковъ практически со-

вершать дѣла милости и любви. Пусть они, подъ руководствомъ своихъ воспитателей, посѣщаютъ больныхъ, помогаютъ бѣднымъ, услуживаютъ старцамъ, исправляютъ нужды другъ друга и т. п. Въ тѣхъ-же видахъ нравственно-религіознаго развитія слѣдовало-бы посылать учениковъ, кромѣ храма Божія, въ больницы, тюрьмы, въ разныя богоугодныя учрежденія, въ домы бѣдныхъ, чтобы ученики практически пріучались къ добродѣтели [1]).

Конечно, это еще вопросъ, на сколько удобно языки, математику и естествознаніе въ средне-учебномъ курсѣ замѣнить указываемыми авторомъ предметами; а практическіе уроки добродѣтели, если они, подъ руководствомъ воспитателей, будутъ обязательны, достигнутъ цѣли, прямо противоположной той, которая имъ поставлена. Но для насъ въ этомъ сочиненіи важно именно сознаніе того вреда, который возникаетъ отъ разъединенія умственнаго и нравственнаго образованія.

## ГЛАВА X.

### Общее, спеціальное и техническое образованіе.

Въ до-петровской Руси образованіе было элементарное и одинаковое для всѣхъ. Оно имѣло общій характеръ съ религіознымъ оттѣнкомъ. Съ Петра государство не довольствуется такимъ элементарнымъ образованіемъ и мало-по-малу создаетъ школы болѣе высокаго порядка, съ болѣе сложнымъ курсомъ. Эти школы преслѣдовали цѣли прикладнаго и непосредственно полезнаго образованія. Чтобы сознать важность и необходимость общаго образованія, для этого нужно довольно значительное педагогическое развитіе. Такого развитія въ петровское время не было, подъ образованіемъ понималось прикладное образованіе, польза и нужда котораго были совершенно ясны каждому. И въ настоящее время многіе считаютъ классическую систему образованія неудобной потому, что въ жизни греческій и латинскій языки не нужны. Къ чему-же имъ учиться въ школѣ? Въ петровское время и

---

[1]) Борисовскій, „Чего надо желать для нашего общественнаго воспитанія". Могилевъ на Днѣпрѣ. 1895 г. Стр. 55—62 и др.

ближайшее къ нему подобные взгляды, по состоянію образованія, были совершенно неизбѣжны. Поэтому государство, начавъ заводить школы болѣе высокаго порядка, нежели элементарныя, устроило профессіональныя учебныя заведенія, въ которыхъ съ малолѣтства подготовляло учащихся къ извѣстнымъ профессіямъ. Возникли школы духовныя, военныя, гражданскія, для торговаго класса и т. п. Но всего больше учебныя заведенія были заняты подготовкой питомцевъ къ государственной службѣ. При Александрѣ I полученіе чина 14 класса обусловливалось окончаніемъ курса въ уѣздномъ училищѣ; полученіе высшихъ чиновъ было возможно лишь послѣ сдачи соотвѣтственнаго экзамена, для чего при Педагогическомъ институтѣ былъ открытъ въ 1811 году особый публичный курсъ для чиновниковъ. Пребываніе въ гимназіи и университетѣ сопровождалось полученіемъ особенныхъ правъ при поступленіи на государственную службу и на производство въ чины. Были открыты два высшихъ училища: царскосельскій лицей и училище правовѣдѣнія для спеціальной подготовки молодыхъ людей къ занятію должностей по министерствамъ иностранныхъ и внутреннихъ дѣлъ и юстиціи. Такимъ образомъ, всѣ школы, всѣ воспитатели и учителя занимались не воспитаніемъ и образованіемъ, не тѣмъ, чтобы сдѣлать питомцевъ настоящими людьми, развитыми и хорошими, а единственно готовили ихъ къ службѣ, къ должностямъ и чинамъ. Значеніе общаго образованія и широко образованныхъ людей было неясно, нужда въ нихъ не сознавалась. Даже гимназіи и университеты, повидимому, общеобразовательныя заведенія по самому своему существу, разсматривались какъ профессіональныя училища. Одинъ изъ попечителей харьковскаго учебнаго округа прямо говорилъ, что гимназіи имѣютъ цѣлью подготовлять молодыхъ людей къ поступленію на службу. Объ общемъ образованіи не было и рѣчи, разумѣлось лишь образованіе для практической жизни. Также смотрѣли и на задачи университетскаго образованія. Въ гимназіяхъ предметы теоретическаго характера замѣнялись прикладными, полезными въ жизни, напримѣръ, въ тифлисской гимназіи одно время, вмѣсто латинскаго языка, было введено преподаваніе языковъ грузинскаго, татарскаго и армянскаго; въ казанской гимназіи преподавались восточные языки, съ освобожде-

ніемъ гимназистовъ отъ изученія языковъ греческаго, славянскаго и нѣмецкаго, высшей математики, физики, черченія и рисованія. А по закону 1848 года курсъ гимназій былъ разбитъ на два отдѣла: общій—первые три класса и спеціальный—съ подраздѣленіемъ его на юридическое и латинское отдѣленія.

Преслѣдуя въ своихъ ближайшихъ интересахъ непосредственно практическіе, прикладные результаты образованія, правительство однимъ изъ средствъ къ тому признало сословный характеръ училищъ. Дѣло пойдетъ лучше, благіе плоды просвѣщенія скорѣе будутъ получаться, думало оно, если каждое сословіе будетъ имѣть свои школы и въ нихъ направлять своихъ дѣтей. Возникли чисто сословныя школы, съ распредѣленіемъ по нимъ дѣтей не только по ихъ происхожденію (духовныя, дворянскія, военныя, крестьянскія), но даже и по чинамъ ихъ родителей, причемъ для низшихъ сословій высшее и даже среднее образованіе признавалось безполезнымъ; принимались энергическія мѣры для затрудненія доступа въ гимназіи дѣтямъ разночинцевъ — купцовъ, мѣщанъ и другихъ лицъ податного сословія. Прямо заявлялось начало—«удержать низшія сословія государства въ предѣлахъ соразмѣрности съ гражданскимъ ихъ бытомъ, въ отношеніи къ образованію ихъ дѣтей, и побудить ихъ ограничиваться уѣздными училищами и обученіемъ, въ этихъ заведеніяхъ доставляемымъ» [1]).

Вслѣдствіе этихъ причинъ идеи о необходимости гуманитарнаго, общечеловѣческаго образованія совсѣмъ отсутствовали въ русскомъ обществѣ, гуманнымъ образованіемъ никто не интересовался, и когда Пироговъ въ 1856 году выступилъ съ проповѣдью своего взгляда о томъ, что образованіе должно готовить дитя быть человѣкомъ, тогда онъ вызвалъ недоумѣніе общества и правительства. «Развѣ вы не знаете,—говорили ему,—что людей собственно нѣтъ на свѣтѣ; это одно отвлеченіе, вовсе не нужное для нашего общества. Намъ необходимы негоціанты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди». Намъ теперь странны эти рѣчи; но въ пятидесятыхъ и шестидесятыхъ годахъ XIX столѣтія

---

[1]) „Исторія среднихъ учебныхъ заведеній въ Россіи". Спб., 1878. Стр. 347, 348, 354—369.

вопросъ объ общемъ и профессіональномъ образованіи былъ однимъ изъ самыхъ животрепещущихъ вопросовъ. Въ редакціонной статьѣ журнала «Учитель» за 1861 годъ, въ которой выяснялись задачи и характеръ журнала, говорится: «читая наши педагогическіе журналы, читая отдѣльныя педагогическія статьи, помѣщенныя въ другихъ періодическихъ изданіяхъ, мы вездѣ находимъ одно преобладающее стремленіе распространить въ обществѣ это новое пониманіе воспитанія и обученія, распространить въ немъ сознаніе необходимости предварительнаго общаго образованія». Редакція «Учителя», съ своей стороны, убѣждала родителей проникнуться сознаніемъ важности новаго начала—свободнаго развитія сознательной дѣятельности каждаго человѣка, къ которой отнынѣ нужно готовить дѣтей, «потому что они прежде всего люди».

Такое утилитарное образованіе «съ колыбели» «для хлѣба» Пироговъ строго осуждаетъ; отца, подобнымъ образомъ воспитывающаго своего сына, извинить ничѣмъ нельзя. Одностороннее прикладное образованіе, съ его временными и утилитарными стремленіями, рано или поздно вступитъ въ разладъ съ жизнью. Вѣчно движущаяся, безпрерывно мѣняющаяся жизнь требуетъ полноты и всесторонняго развитія человѣческихъ способностей. Все прикладное уживается и переходитъ въ плоть и кровь только при общемъ образованіи.

Истинный идеалъ образованія есть общее образованіе, развитіе всѣхъ, дарованныхъ человѣку, способностей, всѣхъ его высокихъ и благородныхъ стремленій. Потребность учиться, образоваться и просвѣтиться должна стать такою-же инстинктивною потребностью общества, какъ потребность питаться; ученье, образъ и свѣтъ должны замѣнить въ понятіи воспитанія матеріальное представленіе о питаніи, приличномъ тѣлу, а не духу. Тогда мы можемъ быть спокойны за успѣхъ въ будущемъ, можемъ ожидать истиннаго прогресса въ обществѣ. Приложеніе общаго образованія къ потребностямъ жизни будетъ совершаться само собою, безъ всякой искусственной и насильственной моделировки незрѣлыхъ умовъ и понятій, такъ какъ человѣческому духу, всецѣло и всесторонне развитому, присуща наклонность употреблять и примѣнять имъ пріобрѣтенное безъ всякой насильственной подготовки. Просвѣщенному уму не нужны рамы, заказанныя по мѣркѣ.

Господство прикладного образованія и слабое развитіе общаго обусловливаются слѣдующими причинами: 1) природною ограниченностью ума, врожденною слабостью и односторонностью способностей учащихся; 2) недостаткомъ матеріальныхъ средствъ, заставляющимъ учащихся, какъ можно скорѣе, быть способными пріобрѣтать свой кусокъ хлѣба, а ихъ отцевъ—доставлять имъ возможность самостоятельнаго заработка; 3) убѣжденіемъ, что вредно выводить высшимъ образованіемъ цѣлые классы общества изъ той сферы понятій, привычекъ и занятій, въ которой они родились; 4) жизненными потребностями общества въ ограниченной, прикладной и односторонней дѣятельности большинства лицъ; 5) особенностями нѣкоторыхъ спеціальныхъ занятій, требующихъ изученія съ самаго ранняго возраста жизни и 6) сословными и другими предразсудками, повѣрьями и предубѣжденіями отцовъ и цѣлаго общества.

Всѣ эти причины, задерживающія распространеніе общечеловѣческаго образованія на всѣ слои общества, въ значительной степени могутъ быть устранены или, по крайней мѣрѣ, уменьшены и сокращены въ своемъ вліяніи, онѣ не представляютъ собою какихъ-либо неодолимыхъ силъ, существованіе которыхъ въ ихъ нынѣшнихъ размѣрахъ неизбѣжно и необходимо.

Изъ всѣхъ перечисленныхъ причинъ рановременную спеціальность образованія болѣе или менѣе могутъ оправдывать лишь врожденныя слабость и односторонность способностей и особенности нѣкоторыхъ занятій. Даже дѣйствіе и этихъ причинъ можно ограничить, сокращая лучшей постановкой дѣла время, нужное для изученія спеціальности, и облегчая техническія трудности обученія. Сколько ограниченныхъ и тупоумныхъ дѣтей нашлось-бы теперь между нашими учениками, если-бы ихъ заставили учиться грамотѣ по прежней методѣ: «буки+азъ=ба»? Сколько учениковъ и въ наше время слывутъ въ школѣ тупоголовыми, а въ жизни оказываются умнѣе учителей?

Что-же касается всѣхъ другихъ причинъ, то ни одна изъ нихъ не можетъ назваться и приблизительно непреодолимою. Для рабочихъ можно открыть публичные курсы и воскресныя школы и, пользуясь выработанными новой педагогіей методами преподаванія, сообщить имъ множество общеполезныхъ свѣ-

дѣній въ свободные отъ работы часы. Опасаться распространенія общаго образованія между низшими классами общества нечего, такъ какъ только одно слишкомъ неравномѣрно распредѣленное образованіе въ различныхъ слояхъ общества дѣйствительно вредитъ ему, создавая фальшивое убѣжденіе о монополіи на образованіе привилегированныхъ классовъ. Временная, хотя-бы и жизненная, потребность общества въ дѣятельныхъ, но односторонних спеціалистахъ нисколько не опровергаетъ еще болѣе существенной необходимости общечеловѣческаго образованія. Есть время и для того, и для другого. Нужны только добрая воля, здравый смыслъ и умѣнье распространить и то, и другое. А если этого нѣтъ, то и спеціализмъ не переварится въ плоть и кровь общества. Наконецъ, объ общественныхъ, сословныхъ и семейныхъ предразсудкахъ, поддерживающихъ искусственную систему спеціальнаго образованія, во вредъ общечеловѣческому, не стоитъ и говорить. Если дитя съ пеленокъ окружено предметами своего спеціальнаго призванія, если семья и общество поддерживаютъ сословные и всякіе иные предразсудки, то нечего бояться общечеловѣческаго образованія и спѣшить спеціальнымъ. Придетъ время—и питомецъ самъ выберетъ поприще, къ которому его готовятъ иногда до рожденія на свѣтъ. А отсюда можно сдѣлать выводъ, что школа не иначе можетъ совершенно и нераздѣльно слиться съ жизнью, какъ принявъ на себя дѣло и общечеловѣческаго, и спеціальнаго образованія.

Кромѣ разсмотрѣнныхъ причинъ, задерживающихъ развитіе общечеловѣческаго образованія, можно указать еще нѣсколько возраженій противъ системы общаго образованія, именно постоянно увеличивающійся объемъ научнаго матеріала, способствующаго болѣе спеціальному, нежели общечеловѣческому образованію; опасность поверхностности при общечеловѣческомъ образованіи, тогда какъ въ спеціальномъ образованіи умъ сосредоточивается на одной категоріи предметовъ; нѣкоторую неясность пользы общаго образованія—къ чему учиться тому, изъ чего нельзя сдѣлать непосредственнаго приложенія.

Въ настоящее время, не смотря на громадность научнаго матеріала, общечеловѣческое образованіе все еще возможно настолько, насколько оно необходимо для равномѣрнаго и

всесторонняго развитія всѣхъ способностей души. Проводя систему общечеловѣческаго образованія, проводя во-время, съ пониманіемъ дѣла и цѣли, можно избѣгнуть неудобствъ всезнайства и энциклопедизма. Нужно только во-время начать и во-время перейти къ спеціальному образованію; выбрать такіе способы ученія, которые направляли-бы образовательную силу каждой отрасли вѣдѣнія на способность духа, служившую ей началомъ; нужно хорошо распредѣлить занятія, не обременяя слишкомъ въ одно и то-же время разнородную дѣятельность памяти, ума, внѣшнихъ чувствъ, не напрягая слишкомъ дѣйствія одной способности однообразнымъ занятіемъ. Исполнивъ эти условія, нечего бояться, что общечеловѣческое образованіе можетъ сдѣлать умъ поверхностнымъ. Тѣ грубо ошибаются, которые думаютъ, что одни только сосредоточенныя дѣйствія духа по одному направленію ведутъ къ глубокимъ познаніямъ предмета и порождаютъ глубокомысліе. Ничего не бывало. Безъ правильнаго развитія всѣхъ способностей души и способность ума сосредоточиваться можетъ быть врожденнымъ даромъ Бога, но уже никакъ не плодомъ воспитанія. Если умъ, безъ подготовки направленный на изученіе одного предмета, и можетъ пріобрѣсть обширныя свѣдѣнія, то все-же ему, и въ этомъ одностороннемъ изученіи, никогда не будутъ доступны тѣ взгляды на изучаемый предметъ, которые возможны только при умѣньи отдаляться отъ него въ другія, высшія или низшія, сферы созерцанія. Это умѣнье пріобрѣтается не иначе, какъ знакомствомъ съ различными отраслями свѣдѣній, служащихъ къ развитію всѣхъ способностей духа. Прямыя и непосредственныя выгоды спеціальнаго образованія такъ очевидны и разительны для большинства, что ему и въ голову не приходитъ задумываться о его невыгодахъ, которыя не такъ ясны и медленно появляются наружу. Тому, кто самъ не испыталъ на себѣ дѣйствія общаго образованія, трудно растолковать, въ чемъ дѣло. Но такіе люди—воскресшіе типы изъ комедій Фонвизина.

Во всѣхъ народныхъ, сельскихъ и городскихъ школахъ общечеловѣческое образованіе должно, какъ можно ранѣе и какъ можно прямѣе, переходить въ реальное и прикладное. А общечеловѣческое образованіе среднихъ и высшихъ классовъ, до перехода въ спеціальное, ничѣмъ въ сущности не

можетъ быть различно. Уровень его для этихъ двухъ классовъ можетъ быть повышенъ или понижень, не по сословіямъ и не по кастамъ, а по состоянію, смотря по тому, кто богаче или бѣднѣе, кто болѣе или менѣе можетъ обоіітись безъ матеріальныхъ пособіій, доставляемыхъ приложеніями науки къ жизни [1]).

Выдвигая на первый планъ общее образованіе, Пироговъ ставилъ ему серьезныя задачи—сдѣлать воспитываемаго человѣкомъ. А настоящіій человѣкъ долженъ разрѣшить себѣ вопросы жизни, потому что только двѣ категоріи людей не разрѣшаютъ ихъ: получившіе отъ природы жалкую привилегію на идіотизмъ и двигающіеся по силѣ инерціи отъ сообщеннаго имъ однажды толчка, подобно планетамъ, въ данномъ имъ направленіи. Хотя обѣ категоріи людеіі не принадлежатъ къ исключеніямъ въ обществѣ, но и не могутъ считаться правилами. Что это за вопросы жизни, которые нужно настоящему человѣку разрѣшать? А вотъ они: въ чемъ состоитъ цѣль нашеіі жизни? Каково наше назначеніе? Къ чему мы призваны? Чего мы должны искать въ жизни? «Собственно воспитаніе должно-бы было намъ класть въ ротъ отвѣты». Настоящему человѣку нужно составить опредѣленныя и твердыя убѣжденія, которыя и руководили-бы всею его жизнью. Средствомъ къ образованію такихъ убѣжденіій служитъ познаніе самого себя и, по возможности, полное самопознаніе; цѣль-же убѣжденіій — достигнуть единства между мыслью, словомъ и дѣломъ, между быть и казаться, потому что въ насъ происходитъ непрестанная борьба между внѣшнимъ и внутреннимъ человѣкомъ, между влеченіемъ инстинктовъ и силою воли. «Эта-то двоіістенность и есть наше зло; оно усиливается еще матеріальнымъ направленіемъ жизни, противорѣчащимъ главнымъ основамъ нашего воспитанія». Общество твердитъ намъ, что если хочешь быть счастливъ, оставь въ сторонѣ нравственную основу твоего воспитанія [2]).

Ставя такія задачи общему образованію, Пироговъ естественно вооружается противъ сословныхъ школъ. Школы одинаково назначены для дѣтеіі всѣхъ сословіій и состояніій и

---

[1]) Пироговъ, Сочиненія. Спб., 1887. Т. II, ст. „Школа и жизнь“.

[2]) Т. II, ст. „Вопросы жизни“.

кто можетъ, пусть учится въ нихъ. Школы должны быть трехъ типовъ, сообразно тремъ степенямъ образованія: 1) элементарная двухклассная школа, съ годовымъ курсомъ въ каждомъ классѣ; 2) прогимназія реальная, четырехклассная, и прогимназія классическая, тоже четырехклассная и 3) гимназія реальная и классическая. Между всѣми школами должна быть связь, такъ что изъ элементарной школы безъ экзамена можно переходить въ прогимназію, а изъ реальной прогимназіи въ классическую и обратно. Реальная гимназія подготовляетъ къ жизни, классическая къ университету, но реалистамъ не заграждается доступъ въ высшія учебныя заведенія [1]).

Въ то время, когда Пироговъ развивалъ свои идеи объ общемъ образованіи, его проповѣдь была чрезвычайно важна и умѣстна, такъ какъ профессіональное направленіе господствовало всюду. Идеи Пирогова объ общемъ образованіи вполнѣ гармонировали съ характеромъ эпохи освобожденія и произвели потому сильное впечатлѣніе. Даже школьная практика начала мѣняться подъ вліяніемъ пироговскихъ идей объ общемъ образованіи, низшіе классы нѣкоторыхъ спеціальныхъ учрежденій были закрыты и замѣнены общеобразовательными.

Увлекаясь идеей общаго гуманитарнаго образованія, выясняя ея необходимость, устраняя препятствія ея осуществленія, Пироговъ естественно оставилъ совершенно въ тѣни профессіональное, прикладное образованіе. Оно представлялось ему возникающимъ само собою изъ общаго. «Не врождена-ли всѣмъ намъ,—разсуждалъ онъ,—наклонность сообщать другъ другу пріобрѣтенныя свѣдѣнія? И что-же это такое, какъ не свойство духа примѣнять пріобрѣтенное?» Прикладное образованіе ему представлялось недостаточнымъ и существующимъ лишь «покуда», т.-е. временно. Прикладное образованіе «доказываетъ только слабость нашихъ силъ, слабость воли, слабость любви къ человѣчеству и къ истинѣ». Спеціальное-же образованіе Пироговъ признавалъ необходимымъ и полагалъ, что «школа не иначе можетъ совершенно и нераздѣльно слиться съ жизнью, какъ принявъ на себя дѣло и общечеловѣческаго, и спеціальнаго образованія» [2]).

---

[1]) Т. II, стр. 312—336.

[2]) Т. II, стр. 286, 287 289, 292.

Изъ этихъ словъ видно, что Пироговъ строго различалъ между прикладнымъ и спеціальнымъ образованіемъ: первое не нужно, второе необходимо. Такое различіе предполагаетъ точное опредѣленіе прикладного и спеціальнаго образованія, а между тѣмъ такого опредѣленія у Пирогова совсѣмъ нѣтъ, и самъ онъ смѣшиваетъ эти два вида образованія. Онъ говоритъ, что прямыя и непосредственныя выгоды «спеціальнаго образованія» очевидны и разительны для большинства, что большинство никакъ не можетъ понять, зачѣмъ учиться тому, изъ чего нельзя сдѣлать непосредственнаго приложенія; что только одна бѣдность можетъ извинить отца, избирающаго произвольно «спеціальное поприще для образованія сына», и то только въ томъ случаѣ, если «спеціальное образованіе» дастъ независимое положеніе въ обществѣ «съ насущнымъ хлѣбомъ на цѣлую жизнь» [1]). Въ приведенныхъ мѣстахъ подъ спеціальнымъ образованіемъ, очевидно, разумѣется прикладное образованіе. Съ другой стороны, Пироговъ считалъ университеты, школы высшаго спеціальнаго образованія, заведеніями, въ которыхъ дается прикладное практическое образованіе. Поэтому онъ желалъ, чтобы у насъ «служебно-образовательное направленіе нашихъ университетовъ приняло чисто-научный характеръ». Фактически университеты, по его мнѣнію, приготовляли служилыхъ людей государству, т.-е. были профессіональными прикладными школами, а не учрежденіями для спеціальнаго научнаго образованія [2]).

Несомнѣнно, раскрытіе идеи общечеловѣческаго образованія, выясненіе единаго гуманитарнаго образовательнаго идеала для всѣхъ сословій нужно признать большой заслугой Пирогова для русскаго просвѣщенія. Но точно также несомнѣнно, съ другой стороны, что другая половина образованія, образованіе не общечеловѣческое и не единое для всѣхъ, а многое и частное, образованіе прикладное и спеціальное осталось у него совершенно невыясненнымъ. О прикладномъ образованіи онъ имѣлъ наивныя представленія, что оно само собой возникнетъ изъ общаго и что хлопотать особенно о его организаціи нечего. Самая сущность его рисовалась Пирогову весьма неясно, такъ что оно сливалось въ его сознаніи съ

---

[1]) Т. II, стр. 290, 292.

[2]) Ibidem, стр. 100—102.

спеціальнымъ образованіемъ. Очевидно, эта вторая половина образованія требовала разъясненія и обработки. Когда общее образованіе понемногу окрѣпло и организовалось, педагогическая мысль естественно перешла къ разработкѣ вопроса объ организаціи прикладного и спеціальнаго образованія.

Разработкѣ этого вопроса много времени и силъ отдалъ Е. Андреевъ, который, по его словамъ, болѣе 40 лѣтъ занимался школьнымъ дѣломъ и въ частности выясненіемъ соотношенія между общимъ и спеціальнымъ образованіемъ. Свои мысли по указанному вопросу онъ изложилъ въ книгѣ «Школьное дѣло въ Россіи. Наши общія и спеціальныя школы» (Спб. 1882 г.) [1]). Наблюдая воздѣйствіе школы на жизнь, на поднятіе ея нравственнаго и экономическаго строя, Андреевъ пришелъ къ печальнымъ выводамъ. Наши школы, по его наблюденіямъ, вмѣсто приготовленія здоровыхъ, полезныхъ и энергичныхъ дѣятелей, вмѣсто возбужденія энергіи къ добру, вмѣсто ученія, улучшенія и умиротворенія, вводятъ въ жизнь людей истощенныхъ и индиферентныхъ, ближе проникнутыхъ отчаяніемъ, возбужденныхъ и раздраженныхъ. Для устраненія такихъ печальныхъ явленій нужно выдвинуть на подобающее ему мѣсто спеціальное образованіе. Школа не должна служить ареной для односторонних побужденій; чуткая къ запросамъ и теченію жизни и открытая для критики, она должна быть объективной. Каждый предметъ въ школѣ можетъ быть терпимъ только въ размѣрѣ своей дѣйствительной пользы, для развитія и ученія. Всѣ школы въ государствѣ должны составлять одну правильно и просто построенную систему, чтобы каждый способный человѣкъ находилъ себѣ въ школѣ подготовку для своей практической дѣятельности. Никакая способность не должна оставаться безъ культуры, которую можетъ дать ей школа. Общее образованіе въ различныхъ степеняхъ своихъ должно предшествовать спеціальному и быть ему основой; всякое предрѣшеніе участи учащагося, не оправдываемое его способностями, наклонностями или обстоятельствами, должно быть тщательно избѣгаемо. Каждое низшее заведеніе должно открывать двери

---

[1]) См. также посмертную статью Андреева о реальныхъ училищахъ и профессіональныхъ школахъ въ „Техническомъ Образованіи“ 1892 г., № 1, октябрь.

въ непосредственно за нимъ слѣдующее высшее, общее или спеціальное, безъ задержки и потери времени.

На основаніи изложенныхъ началъ можно представить такой планъ общаго и спеціальнаго образованія.

Основой всего образованія служитъ начальная школа съ трехлѣтнимъ курсомъ и съ непремѣннымъ преподаваніемъ въ ней естествознанія, ремеслъ и рукодѣлій для желающихъ. Въ деревняхъ къ ней примыкаютъ два добавочные курса, преимущественно для прикладныхъ знаній и приготовленіе помощниковъ учителей. Часть учениковъ начальной школы перейдетъ въ низшія ремесленныя и сельско-хозяйственныя школы, или-же поступитъ въ работу на заводы, къ мастерамъ, въ хозяйство, и для нихъ нужно учредить полудневные (т.-е. начинающіеся послѣ полудня), а также вечерніе и воскресные, классы.

Другая часть учениковъ начальной школы, продолжая свое общее образованіе, поступитъ въ прогимназіи реальнаго характера съ трехлѣтнимъ курсомъ. Предметы преподаванія въ нихъ слѣдующіе: Законъ Божій, русскій языкъ, математика, естествознаніе, исторія, географія и графика. Это предметы обязательные. Необязательные предметы—новые языки, музыка, рукодѣлія и ремесла. По окончаніи названнаго курса, большинство (70%) поступитъ въ разныя профессіональныя школы съ 2—3—4-хъ лѣтнимъ курсомъ; меньшая часть—въ общія гимназіи съ обоими древними языками и съ 4-хъ-лѣтнимъ курсомъ.

Большинство прошедшихъ гимназическій курсъ поступитъ въ университеты и высшія спеціальныя школы съ 3—4-хъ-лѣтнимъ курсомъ, послѣ чего они перейдутъ на практику; меньшинство-же можетъ получить дальнѣйшее спеціальное образованіе въ академіяхъ, семинаріяхъ и т. п.

Учительскія семинаріи для низшихъ школъ должны снабжать своихъ учениковъ прикладными знаніями. Обученіе учителей ремесламъ удобнѣе производить по окончаніи ими семинарскаго ученія, на особыхъ курсахъ.

Собственно профессіональныя школы должны быть трехъ различныхъ типовъ: онѣ должны готовить распорядителей,—лицъ. которыя, при широкомъ общемъ образованіи, спеціально изучили-бы научную сторону своего предмета. Это высшія школы, напримѣръ, университетскіе факультеты, медицин-

ская академія и т. п.; низшія профессіональныя школы, напримѣръ, сельско-хозяйственныя, приготовляютъ лицъ, способныхъ къ физическому труду, требующему большого физическаго напряженія. Но въ такихъ рабочихъ предполагаются нѣкоторыя научныя знанія, развитіе вкуса, навыкъ руки къ рисованію, понятливость; среднія-же профессіональныя школы готовятъ второстепенныхъ распорядителей, могущихъ помогать главнымъ, но не принимающихъ на себя ни составленія плановъ работъ, ни отвѣтственности за нихъ. Эти второстепенные дѣятели завѣдываютъ лишь извѣстною частью и дѣйствуютъ по даннымъ правиламъ.

Въ постановкѣ профессіональныхъ школъ обыкновенно встрѣчаются два весьма важные недостатка. Профессіональныя школы, не имѣя подготовительныхъ заведеній, сами бываютъ вынуждены заниматься подготовкой для себя учениковъ, а потому принимать учащихся въ слишкомъ раннемъ возрастѣ, когда ихъ наклонности еще не опредѣлились. Между тѣмъ, предрѣшать участь мальчика въ 10 лѣтъ невозможно; это положительно возбраняетъ уваженіе къ его человѣческому достоинству. Чѣмъ позже будетъ допущена специализація, тѣмъ лучше. Поэтому возрастъ для пріема въ профессіональную школу не долженъ быть менѣе 13 лѣтъ,— время, къ которому будетъ пройденъ курсъ реальной прогимназіи. Въ дѣйствительности-же этотъ возрастъ, за недостаткомъ подготовки, опредѣлится въ 14—15 лѣтъ.

Второй главный недостатокъ существующихъ профессіональныхъ школъ тотъ, что онѣ, не находя въ принятыхъ ученикахъ надлежащей подготовки, затрудняютъ свой профессіональный курсъ сообщеніемъ такихъ свѣдѣній, которыя учащіеся должны-бы получить уже въ подготовительныхъ заведеніяхъ. Общеобразовательное преподаваніе не можетъ быть исключено совершенно изъ профессіональныхъ школъ, но оно должно ограничиваться только лучшимъ усвоеніемъ и нѣкоторымъ развѣ расширеніемъ того общаго образованія, которое уже пріобрѣтено въ прогимназіи. Наполнять курсъ этихъ школъ совершенно новыми свѣдѣніями общеобразовательнаго характера или большими подробностями—не соотвѣтствовало-бы ихъ назначенію. Въ виду такой постановки профессіональныхъ школъ, возраста учащихся при поступленіи и того обстоятельства, что профессіональная школа не

даетъ окончательнаго мастера, что ея ученикъ настоящимъ мастеромъ можетъ сдѣлаться только въ мастерской, на практикѣ, курсъ профессіональной школы не долженъ превышать трехъ лѣтъ, а въ иныхъ случаяхъ можетъ быть и сокращенъ.

Практическія занятія въ профессіональной школѣ непремѣнно должны играть значительную роль. Отъ учениковъ профессіональныхъ школъ можно требовать ежедневной 8-ми часовой работы. Изъ этого времени отъ 5 до 6 часовъ должны быть отданы на практическія занятія и лишь не болѣе 2—3 часовъ на теоретическія классныя. Конечно, въ различныхъ профессіональныхъ школахъ число часовъ теоретическихъ и практическихъ занятій должно довольно значительно измѣняться. Напримѣръ, въ коммерческой профессіональной школѣ на теоретическія занятія должно быть употреблено болѣе времени, а на практическія менѣе; въ такихъ-же ремесленныхъ школахъ, какъ школы часовщиковъ, оптиковъ, красильщиковъ, ткачей, гдѣ самыя ремесла требуютъ большихъ практическихъ занятій, и число часовъ, имъ посвященныхъ, должно быть значительно.

Стремленіе Андреева построить такую систему школъ, которыя равно удовлетворяли-бы потребностямъ общаго и профессіональнаго образованія, заслуживаетъ полнаго сочувствія. Авторъ не напрасно занимался долгое время вопросомъ, о связи общеобразовательныхъ и профессіональныхъ школъ, о постановкѣ тѣхъ и другихъ онъ высказалъ много весьма здравыхъ мыслей и сужденій. Между прочимъ, заслуживаетъ вниманія во взглядахъ Андреева та черта, что онъ не стремился сократить и урѣзать общее образованіе для расширенія профессіональнаго, онъ признавалъ даже необходимость изученія двухъ древнихъ языковъ въ гимназіи.

Не входя въ разсмотрѣніе частныхъ мнѣній Андреева о различныхъ педагогическихъ вопросахъ, остановимся лишь на самой сущности его воззрѣній на соотношеніе между общимъ и профессіональнымъ образованіемъ. Въ понятіи послѣдняго мы находимъ значительную неясность, много путающую и затемняющую все дѣло.

«Подъ общимъ названіемъ профессіональной школы,—говоритъ Андреевъ,—нужно разумѣть всякую, которая готовитъ человѣка къ какой-нибудь спеціальности» (стр. 200). Такимъ образомъ, профессіональное и спеціальное образова-

нія отожествляются и противопоставляются общему. Здѣсь есть значительная неясность.

Разсматривая образованіе въ цѣломъ, мы должны различать въ немъ слѣдующія, тѣсно связанныя одна съ другой, формы и степени: образованіе общее, спеціальное и техническое.

Общее образованіе имѣетъ цѣлью, по возможности, всестороннее развитіе личности. Оно поэтому бываетъ болѣе или менѣе энциклопедичнымъ, включающимъ разнообразные предметы. Никакихъ непосредственно практическихъ цѣлей оно не преслѣдуетъ, вслѣдствіе чего многимъ кажется удаленнымъ отъ интересовъ жизни, отвлеченнымъ и даже довольно безполезнымъ. Но общее образованіе можетъ быть признано безполезнымъ лишь въ томъ случаѣ, если признаются безполезными здравый, развитой разсудокъ, хорошая память, умѣнье толково выражать свои мысли, свѣтлый, разумный взглядъ на міръ. Кто цѣнитъ эти послѣднія свойства, тотъ долженъ цѣнить и общее образованіе, къ развитію которыхъ оно стремится. Можно возражать противъ дурной постановки общаго образованія, но не противъ самаго общаго образованія.

Одного общаго образованія недостаточно. Жизнь, съ одной стороны, очень сложна, жизненныя дѣятельности разбились на множество отдѣльныхъ теченій; съ другой—наука представляетъ то-же самое—при громадной сложности въ цѣломъ почти безконечное развѣтвленіе на отдѣльныя научныя дисциплины. Такимъ образомъ, къ общему образованію оказывается необходимымъ присоединить частное или спеціальное—изученіе извѣстной отрасли науки, извѣстной практической дѣятельности. Спеціальное образованіе есть образованіе одностороннее—развитіе какой-либо одной стороны духа, пріобрѣтеніе свѣдѣній въ одной области. Безъ предварительнаго общаго образованія, спеціальное есть уродливое явленіе, мало просвѣтляющее человѣка. Какъ-бы ни были обширны и глубоки знанія человѣка въ извѣстной спеціальности, они суть знанія весьма односторонніе, узкіе и ограниченные, не дающіе достаточнаго основанія для правильныхъ сужденій о предметахъ, лежащихъ внѣ спеціальной сферы. За предѣлами спеціальности цѣлый міръ, а спеціальность—маленькій, ничтожный уголокъ его.

Спеціальное образованіе можетъ быть теоретическимъ и

практическимъ. Теоретическое спеціальное образованіе есть изученіе какой-либо отрасли науки или искусства съ малымъ количествомъ соотвѣтственной ручной работы. Центръ тяжести въ этомъ случаѣ лежитъ въ теоріи. Если-же спеціальное образованіе, по самой сущности своей, требуетъ непрерывной и значительной ручной работы, то оно становится техническимъ. Въ послѣднемъ элементы физической дѣятельности, физическаго труда преобладаютъ надъ теоретическими упражненіями. Изученіе филологіи, юриспруденціи, богословія есть спеціальное теоретическое образованіе, ручная работа, физическій трудъ здѣсь ничтожны; въ изученіи медицины, технологіи, инженернаго искусства и горнаго дѣла больше ручной работы и въ спеціальное образованіе входитъ довольно значительный технической элементъ; изученіе разныхъ видовъ мастерства (столярнаго, слесарнаго, земледѣлія и пр.) есть техническое образованіе, такъ какъ здѣсь физическій трудъ преобладаетъ надъ умственнымъ.

Образовательное вліяніе техническихъ упражненій обусловливается ихъ связью съ спеціальными теоретическими занятіями. Теорія, наука составляютъ душу техники; безъ спеціальной науки техника есть лишь совокупность внѣшнихъ пріемовъ, есть выучка. До такой выучки техника нерѣдко и спускается, когда, напримѣръ, мастеръ, ничего толкомъ не объясняя ученику, лишь путемъ наглядныхъ дѣйствій пріучаетъ его къ своему мастерству.

Полное образованіе слагается изъ охарактеризованныхъ трехъ видовъ образованія: общаго, спеціальнаго (теоретическаго) и техническаго, причемъ степени каждаго изъ нихъ могутъ быть весьма различны. Широкое общее образованіе можетъ сочетаться съ глубокимъ спеціальнымъ образованіемъ и выработанной техникой; скудное сравнительно общее образованіе можетъ сочетаться съ глубокимъ спеціальнымъ и скудной техникой; общее и спеціальное образованіе могутъ быть скудны, а техника богата; всѣ виды образованія могутъ быть весьма недостаточны и т. д. Сочетанія могутъ быть самыя разнообразныя.

Съ педагогической точки зрѣнія между указанными формами образованія отношеніе должно быть такое: спеціальное и техническое образованіе можетъ лишь слѣдовать за общимъ, но ни въ какомъ случаѣ не предварять и не замѣнять его.

Спеціальное образованіе есть образованіе частное, одностороннее, дающее знанія лишь въ извѣстной области; безъ общаго образованія оно нѣчто ненормальное, уродливое. Человѣкъ, владѣющій очень развитыми мускулами ногъ, могущій въ бѣгѣ состязаться съ лошадьми, но слабый вообще, съ худенькими маленькими ручками, съ узкой грудью, съ плохой головой—уродъ. Онъ спеціалистъ по бѣгу, но организмъ его въ цѣломъ и здоровье неудовлетворительны. Такой человѣкъ жалокъ. Во всемъ требуется нѣкоторая пропорціональность. Глубокій спеціалистъ безъ общаго образованія—такой-же уродъ, напоминающій каррикатурныя изображенія людей съ громадными головами на маленькихъ туловищахъ съ дѣтскими ручками и ножками. Спеціальное образованіе всегда много страдаетъ отъ недостатка общаго, спеціалистъ превращается въ муравья, ничего не знающаго, кромѣ той муравьиной кучи, въ которой онъ работаетъ съ своими товарищами.

Спеціальное образованіе нельзя начинать очень рано. Спеціальное образованіе должно отвѣчать личнымъ особенностямъ, расположеніямъ и вкусамъ, а всѣ эти личныя особенности обнаруживаются не рано. Нужно дать время сказаться имъ, иначе легко направить питомца на ложный образовательный путь, не соотвѣтствующій его природнымъ склонностямъ. Съ другой стороны, раннее спеціальное образованіе особенно вредитъ общему правильному развитію человѣка, съ дѣтства заковывая въ узкія рамки спеціальности, сообщая всему его существу односторонность понятій, вкусовъ и взглядовъ. Лучше позже начать спеціальное образованіе, чѣмъ слишкомъ рано.

Каждой ступени спеціальнаго образованія должна предшествовать соотвѣтствующая ступень общаго образованія. Андреевъ хорошо замѣтилъ, что спеціальныя школы могутъ ставить себѣ задачей готовить или руководителей предпріятій, или ихъ помощниковъ и исполнителей, или-же простыхъ чернорабочихъ, владѣющихъ нѣкоторой спеціальной подготовкой. Сообразно такимъ тремъ степенямъ спеціальнаго образованія должны существовать и три степени общаго образованія: элементарное, среднее и высшее (его фактически нѣтъ), причемъ человѣкъ не можетъ быть допускаемъ до высшей ступени спеціальнаго образованія, если онъ предварительно не прошелъ соотвѣтствующую ступень общаго образованія.

Нельзя готовиться въ руководители практическаго предпріятія, не получивъ предварительно высшаго образованія. Такое требованіе необходимо ставить потому, что иначе спеціальное образованіе пострадаетъ, не имѣя подъ собою широкаго фундамента. Практика постоянно нарушаетъ высказываемое требованіе, выставляя цѣлые полки спеціалистовъ-практиковъ лишь съ элементарнымъ общимъ образованіемъ. Эти спеціалисты-практики, можетъ быть, и доставляютъ хорошіе барыши хозяевамъ, нанявшимъ ихъ для руководства и управленія своими фабриками, заводами, бумагопрядильнями и пр.; но въ широкомъ общественномъ смыслѣ и въ государственномъ отношеніи они неудовлетворительны, слишкомъ узко глядя на дѣло, а нерѣдко и прямо вредны, съ спокойною совѣстью жертвуя общественными и государственными интересами выгодамъ управляемой ими фабрики и нанявшаго ихъ хозяина.

## ГЛАВА XI.

### Вопросы физическаго образованія.

Движеніе, вызванное великой эпохой освобожденія въ области воспитанія, необходимо должно было коснуться и гигіенической постановки воспитанія и образованія.

Долгое время между физической и духовной сторонами человѣка проводили рѣзкую грань, строго ихъ отдѣлявшую, духовное воспитаніе считалось однимъ дѣломъ, а физическое—совершенно другимъ, независимымъ отъ него, вполнѣ самостоятельнымъ. Считали возможнымъ процвѣтаніе воспитанія духовной стороны человѣка въ то время, когда въ физическомъ отношеніи воспитываемый бѣдствовалъ, терпѣлъ всякую нужду и лишенія. Новая физіологія и гигіена ополчились противъ этого стараго взгляда о строгой раздѣльности двухъ началъ въ природѣ человѣка, онѣ настаивали на мысли о единствѣ человѣческой личности, о тѣсной связи всѣхъ процессовъ, совершающихся въ человѣкѣ, о постоянномъ взаимодѣйствіи физическаго и духовнаго въ человѣ-

ческомъ организмѣ. Духовное развитіе человѣка должно идти рука объ руку съ физическимъ, только въ здоровомъ тѣлѣ можетъ быть здоровый духъ. Слабыя, малокровныя, больныя дѣти не могутъ успѣшно развиваться ни въ умственномъ, ни въ нравственномъ отношеніяхъ. Первое условіе хорошаго образованія и развитія — здоровый, крѣпкій тѣлесный организмъ.

При этомъ не нужно забывать цѣнности тѣла и самого по себѣ. Какъ-бы кто ни смотрѣлъ на отношеніе психическихъ явленій въ человѣкѣ къ тѣлеснымъ, на ихъ взаимодѣйствіе, каждый долженъ признать цѣнность тѣла и самого по себѣ. Физическихъ процессовъ много, они разнообразны, съ ними неразрывно связано много элементарныхъ душевныхъ состояній, пріятныхъ и непріятныхъ. Человѣкъ такое существо, которое, прежде всего, живетъ физическою жизнью и у котораго чисто физическіе интересы постоянно занимаютъ весьма видное мѣсто.

На основаніи изложенныхъ соображеній вопросы физическаго образованія получили широкое развитіе во второй половинѣ XIX столѣтія и въ началѣ текущаго, были затронуты самыя различныя стороны въ правильной постановкѣ, съ гигіенической точки зрѣнія, воспитанія и образованія.

Въ школахъ непрерывно учатъ, тамъ замѣчается весьма сильный перевѣсъ умственныхъ и сидячихъ упражненій надъ физическими и подвижными, школы суть почти учебныя заведенія, въ которыхъ о тѣлѣ заботятся очень мало. Такой крайне односторонній характеръ школьнаго образованія естественно возбуждаетъ серьезный вопросъ о положеніи физическихъ упражненій въ школьномъ курсѣ. Отсюда и возникла идея о необходимости систематическаго физическаго образованія учащихся столь же серьезнаго и хорошо поставленнаго, какъ и умственное. Главнымъ защитникомъ этой идеи у насъ является проф. П. Ф. Лесгафтъ.

Истинною, цѣлостною школою, соотвѣтствовавшею степени научнаго развитія и условіямъ жизни своего времени, была единственно греческая школа, дававшая одинаково важное значеніе умственному и физическому развитію учащихся. До сихъ поръ опираются при обученіи на основанія этой школы, но нарушаютъ существовавшую въ ней гармонію, искажаютъ ея идеи. Ж. Ж. Руссо справедливо утверждалъ,

что величайшая таiна воспитанiя заключается въ томъ, чтобы тѣлесныя и умственныя упражненiя служили отдыхомъ другъ для друга. «Желаете образовать умъ вашего ученика,—говоритъ Руссо,—упражняйте его силы, которыми умъ долженъ управлять, развивайте настойчиво его тѣло, сдѣлайте его крѣпкимъ и здоровымъ, чтобы онъ сталъ мудрымъ и разсудительнымъ. Дайте ему возможность работать, быть дѣятельнымъ, бѣгать, кричать, быть постоянно въ движенiи, чтобы онъ былъ бодрымъ человѣкомъ, и онъ вмѣстѣ сдѣлается и разсудительнымъ человѣкомъ. Предположенiе, что упражненiе тѣла вредитъ умственной дѣятельности, есть жалкая ошибка; какъ будто обѣ дѣятельности не должны быть въ согласiи и какъ будто одна не должна постоянно дѣйствовать на другую». Этотъ взглядъ Руссо проф. Лесгафтъ и желалъ осуществить въ нашихъ школахъ.

Въ чемъ заключаются задачи физическаго образованiя? Въ умѣньи изолировать отдѣльныя движенiя и сравнивать ихъ между собою, сознательно управлять ими и приспособлять къ препятствiямъ, преодолѣвая ихъ съ возможно большею ловкостью и настойчивостью; иначе говоря: въ приученiи съ наименьшимъ трудомъ въ возможно меньшiй промежутокъ времени сознательно производить наибольшую физическую работу, или дѣйствовать изящно и энергично. Школа должна развить въ дитяти не только силы, но и, главнымъ образомъ, умѣнье управлять ими, умѣнье цѣлесообразно примѣнять ихъ къ дѣятельности; задача физическаго образованiя въ школѣ—«содѣйствовать ограниченiю произвола въ дѣйствiяхъ молодого человѣка».

Методъ физическаго образованiя долженъ быть аналогиченъ и даже тожественъ съ тѣмъ, который употребляется при правильномъ умственномъ развитiи дѣтей.

Общiя основанiя, имѣющiя значенiе при отправленiяхъ мышечной системы, могутъ быть примѣнены и къ умственной работѣ. Путемъ анализа и сравненiя получаемыя извнѣ впечатлѣнiя переходятъ въ умственную работу, появляясь уже затѣмъ въ видѣ отвлеченныхъ образовъ и понятiй. Соотвѣтственно этому, слѣдуетъ научиться анализировать и сравнивать движенiя, стараясь приспособить ихъ къ такой дѣятельности, въ которой наибольшая работа производилась бы при наименьшей затратѣ труда. Съ точки зрѣнiя нормаль-

ныхъ проявленій человѣка, умственная и физическая дѣятельности должны быть въ полномъ соотвѣтствіи между собою, потому что только тогда будутъ существовать всѣ условія для болѣе точнаго, сознательнаго разъединенія и сравненія между собою, какъ всѣхъ получаемыхъ представленій, такъ и дѣйствій. При умственномъ и физическомъ образованіи имѣютъ одинаковое примѣненіе какъ законы постепенности и послѣдовательности развитія (Ламаркъ), такъ и законъ гармоніи (Бина). При умственномъ образованіи дитя, прежде всего, научаютъ сосредоточивать вниманіе на отдѣльныхъ, получаемыхъ имъ, ощущеніяхъ и сознательно разъединять зарождающіяся у него представленія. Совершенно то-же самое требуется и относительно физическаго развитія: умѣнье разъединять движенія по времени и по степени проявленія, руководствуясь при этомъ сопровождающими ихъ ощущеніями. Главнѣйшія условія правильной постановки физическихъ упражненій слѣдующія:

1) При упражненіяхъ не слѣдуетъ долгое время вести однообразныя движенія, ихъ необходимо распредѣлять въ послѣдовательномъ порядкѣ по всѣмъ мышечнымъ группамъ двигательнаго аппарата человѣческаго тѣла. Упражненія въ одной части одной конечности должны смѣняться движеніями другой части, другой конечности и т. д.

2) Всѣ упражненія должны постепенно и послѣдовательно усиливаться и осложняться; усиленіе движеній можетъ происходить по числу, по времени и по разнообразію, а для осложненія нужно вводить сопротивленіе вѣсомъ собственнаго тѣла, другого лица или тяжести, а также назначать упражненія, пріучающія къ пространственнымъ отношеніямъ и къ распредѣленію своей дѣятельности по времени.

3) Всѣ назначаемыя движенія должны производиться только по краткому и точному разъясненію преподавателя, а не по подражанію; преподаватель не показываетъ движенія, а только описываетъ и, по возможности, выясняетъ ихъ,—это необходимо, ибо только въ такомъ случаѣ дѣйствія занимающагося будутъ сознательны, и онъ научится управлять собою, что и составляетъ главную цѣль тѣлесныхъ упражненій.

4) При упражненіи необходимо избѣгать всякихъ прибавочныхъ и сильныхъ раздраженій. Какъ принудительныя мѣры, такъ и ласки понижаютъ впечатлительность занимаю-

щагося и требуютъ при дальнѣйшемъ ходѣ преподаванія усиленія мѣръ въ геометрической прогрессіи.

Имѣя въ виду приведенныя соображенія, проф. Лесгафтъ изслѣдуетъ: 1) простыя упражненія, 2) упражненія съ отягощеніемъ и сопротивленіемъ, 3) изученіе пространственныхъ отношеній и распредѣленіе работы по времени, 4) игры и 5) элементарныя работы [1]). Весь-же систематическій курсъ физическихъ упражненій распадается: 1) на элементарный отдѣлъ, знакомящій дитя со всѣми основными движеніями и состоящій изъ элементарныхъ движеній и ихъ осложненій въ видѣ ходьбы, бѣга и метанія; 2) на средній отдѣлъ, заключающій упражненія съ постепенно увеличивающимися напряженіемъ и скоростію—бѣгъ, прыжки, метаніе и борьбу. Простыя и сложныя движенія должны производиться съ отягощеніемъ гирями, бѣгъ продолжительный и взапуски и т. д.; 3) высшій отдѣлъ, заключающій упражненія для усвоенія пространственныхъ отношеній и распредѣленія работы по времени. Упражненія состоятъ изъ сложныхъ движеній съ отягощеніемъ, въ ходьбѣ, бѣгѣ, метаніи на разстояніи въ цѣль, изъ прыжковъ, борьбы, съ опредѣленіемъ всѣхъ разстояній, размѣровъ, а также требуемаго времени [2]).

Едва-ли нужно говорить о важности и необходимости физическаго образованія для нашего юношества. Все наше образованіе въ значительной степени схоластично и именно потому, между прочимъ, что наши школы суть почти исключительно учебныя заведенія, къ которымъ предъявлять требованіе о равновѣсіи умственныхъ и физическихъ упражненій было-бы смѣшно. Защитникамъ серьезнаго систематическаго физическаго образованія, очевидно, приходится бороться съ закоренѣлымъ недугомъ нашего образованія. имѣть дѣло съ въѣвшимися въ плоть и кровь школы предразсудками и преданіями, убѣждать людей, мало способныхъ понять самую сущность предлагаемаго имъ на обсужденіе плана воспитанія юношества. Тѣмъ больше чести для тѣхъ, кто, не

---

[1]) Лесгафтъ, „Руководство по физическому образованію дѣтей школьнаго возраста„. Часть 1. Спб. 1888. Стр. 259, 261—2, 266, 270, 275, 288—289; ч. 11, 375, 380 258.

[2]) «Русская Школа» 1894 г. № 12 ст Лесгафта. «О физическомъ образованіи въ школѣ»; Руководство къ физическому образованію дѣтей школьнаго возраста.“ (Ч. II изд. 2-е 1909 г.), гл. VII.

падая духомъ при видѣ многочисленныхъ препятствіи, продолжаетъ защищать дѣло, дѣйствительно серьезное, важное и необходимое.

Раздѣляя въ принципѣ мысль о необходимости систематическаго физическаго образованія, мы не можемъ не сдѣлать нѣсколько замѣчаніи относительно выполненія правильной по существу идеи.

Всѣмъ физическимъ упражненіямъ проф. Лесгафтъ ставитъ строго интеллектуальныя цѣли. Задача физическаго образованія состоитъ не столько въ укрѣпленіи здоровья, физическихъ силъ, въ выработкѣ легкости и въ красотѣ движеніи, сколько въ умѣньи разъединять движенія, сравнивать, сочетать; методъ физическаго образованія одинаковъ съ методомъ умственнаго образованія; подражательность въ движеніяхъ исключается, такъ какъ вредитъ сознательности; учитель не можетъ показать движенія, онъ долженъ описать его и по описанію учащіеся двигаются. Такимъ образомъ, тѣлесныя упражненія суть тѣ-же умственныя упражненія, совершаемыя лишь на органахъ тѣла, а не на отвлеченныхъ предметахъ,—счетѣ, грамматикѣ, исторіи. Ученикъ, переходя отъ ариѳметики къ физическому упражненію, лишь мѣняетъ умственный трудъ. Самое движеніе является какъ бы вторичнымъ дѣломъ, а самое главное—интеллектуальная сторона движеній, ихъ разъединеніе, сочетаніе, сравненіе, умѣнье двигаться по слову. Съ такимъ превращеніемъ физическихъ упражненіи въ умственныя согласиться невозможно, задачи и методы физическаго и духовнаго образованія должны быть своеобразны и различны, соотвѣтственно самоіі природѣ этихъ сторонъ человѣческаго существа. Пытаться учить сравненію и разъединенію на движеніяхъ нечего; этому дѣти учатся на всѣхъ школьныхъ предметахъ. Физическія упражненія должны давать то, чего никакія другія дать не могутъ, т.-е. развитіемъ физическихъ силъ укрѣплять здоровье, сообщать красоту формамъ тѣла, легкость и пластичность движеніямъ. Вся постановка физическаго образованія у проф. Лесгафта слишкомъ интеллектуальная, ученая, по временамъ, какъ будто прямо переходящая въ область физико-математическихъ наукъ.

Физическія упражненія старшаго возраста описываются такъ: они состоятъ въ ознакомленіи съ пространственными от-

ношеніями и съ умѣньемъ распредѣлять свои дѣйствія по времени. Эта цѣль достигается измѣреніями и взвѣшиваніями различныхъ тѣлъ, опредѣленіемъ угловъ геометрическихъ фигуръ и распредѣленіемъ тѣлъ въ пространствѣ... «Непосредственное измѣреніе единицъ мѣръ и вѣса (по метрической и мѣстной единицамъ измѣренія). Проекція формъ тѣлъ и плоскостей. Измѣренія линій, плоскостей и тѣлъ; опредѣленіе вѣса жидкихъ и твердыхъ тѣлъ (метромъ, граммомъ и фунтомъ) и отношенія послѣднихъ къ вѣсу воды»... «Метаніе мяча впередъ на извѣстное разстояніе, подъ опредѣленнымъ угломъ, съ измѣреніемъ угловъ кверху и книзу. Провѣрка произведеннаго метанія чертежами... Метаніе мяча многими занимающимися, сопровождаемые образованіемъ треугольныхъ, четыреугольныхъ и многоугольныхъ фигуръ, описываніемъ дугъ и геометрическихъ тѣлъ». Въ старшемъ возрастѣ всѣ упражненія должны производиться съ измѣреніемъ и опредѣленіемъ скорости. Сложныя упражненія и бѣгъ, метаніе, прыжки, борьба, игры, мелкія измѣренія подъ лупою и микроскопомъ; опредѣленіе консистенціи и сопротивляемости различныхъ тѣлъ.

Въ составъ физическаго образованія, по Лесгафту, входятъ даже «прогулки съ посѣщеніемъ паровыхъ промышленныхъ заведеній, а также художественныхъ и общественныхъ учрежденій [1]).

Строго интеллектуальное пониманіе физическаго образованія сказывается у Лесгафта и часто повторяемымъ имъ требованіемъ, чтобы упражняющіеся въ движеніяхъ знакомились предварительно съ ними на словахъ, а не на дѣйствіи, не на примѣрѣ учителя, или, какъ выражается Лесгафтъ, «необходимо знакомить занимающихся непремѣнно по слову, а не по показанному». Это положеніе онъ признаетъ «основнымъ» и требуетъ его строгаго исполненія при всѣхъ физическихъ занятіяхъ, на томъ основаніи, что воспринимать предметъ зрѣніемъ легче, а слухомъ труднѣе; воспріятіе зрѣніемъ требуетъ менѣе сознательной работы, а воспріятіе слухомъ большаго вниманія, большаго напряженія. Слуховое воспріятіе упражняетъ въ составленіи образнаго представленія, чего не бываетъ при зрительномъ воспріятіи [2]).

---

[1]) Руководство къ физическому образованію. Ч. II, стр. 408—411.

[1]) Руководство. Часть II, стр. 380.

Приведенныя соображенія трудно признать убѣдительными. Въ данномъ случаѣ физическое образованіе хотятъ превратить въ общее, возложить на него задачи духовнаго образованія. При обученіи различнымъ предметамъ учебнаго курса, вниманія и напряженія силъ, упражненій въ составленіи представленій по слову требуется такъ много и такъ часто, что рѣшительно нѣтъ никакой необходимости только приведенными данными и соображеніями мотивировать особую постановку физическихъ упражненій. Желательно, чтобы физическое образованіе вносило въ развитіе личности не то, что въ немъ есть общаго съ другими сторонами воспитанія, а то, что въ немъ есть своеобразнаго, оригинальнаго, чего не могутъ дать никакія другія упражненія. Съ другой стороны, нельзя не замѣтить, что постановка физическихъ упражненій, предлагаемая Лесгафтомъ, значительно затруднитъ многихъ учащихся: воспріятія и памяти людскія и дѣтскія различны, у однихъ преобладаютъ зрительныя воспріятія, у другихъ—слуховыя, одни привыкли орудовать въ своемъ мышленіи зрительными элементами, а другіе—слуховыми. Подогнать всѣхъ подъ одну мѣрку, отъ всѣхъ требовать, чтобы они составляли представленіе о движеніи по его словесному описанію, а не по его воззрѣнію, нѣтъ твердыхъ ни психологическихъ, ни педагогическихъ основаній, это значитъ однихъ постоянно затруднять въ работѣ, а другимъ ее постоянно облегчать. Да и сущность дѣла здѣсь совсѣмъ не въ словесномъ или зрительномъ ознакомленіи съ движеніемъ, а въ собственномъ каждаго упражняющагося опытѣ движеній, въ мускульныхъ ощущеніяхъ, въ мускульной памяти. Если личность не опытна въ движеніяхъ и забывчива по части мускульныхъ ощущеній, то все равно, покажете ли вы ей какое либо замысловатое движеніе или опишите его, она создать его или воспроизвести будетъ не въ состояніи.

Увлекшись умственной стороной движеній, Лесгафтъ упустилъ изъ вида изслѣдованіе вліянія физическихъ упражненій на дѣятельность различныхъ органовъ тѣла—на развитіе легкихъ, сердца, на брюшные органы, центральную нервную систему, на костно-мышечный аппаратъ. Эта сторона физическихъ упражненій весьма важна, потому что дастъ понятіе о вліяніи физическаго образованія на дѣятельность

всего тѣла. Поэтому мы видимъ, что въ новѣйшихъ трудахъ по физическому образованію упомянутый вопросъ занимаетъ видное мѣсто [1]).

Заслуживаютъ вниманія взгляды Лесгафта на положеніе игръ въ системѣ физическаго образованія. Лесгафтъ призналъ, что въ воспитательномъ отношеніи игры имѣютъ огромное значеніе, потому что они составляютъ такую форму упражненія, которая связана съ возвышающимъ чувствомъ удовольствія и пріучаетъ къ дѣйствіямъ, служащимъ основой дѣтскихъ привычекъ и обычаевъ. Въ играхъ формируется характеръ, ограничивается произволъ, изощряются умственныя способности и устанавливается полное соотвѣтствіе мыслей съ дѣйствіями. Правила постановки дѣтскихъ игръ слѣдующія: форма игры должна быть опредѣленной и съ точно намѣченною цѣлью. Движенія, производимыя во время игры, должны соотвѣтствовать умѣнью ребенка управлять собою, а также его силѣ и ловкости. Производимыя при играхъ движенія должны быть усвоены въ систематическомъ курсѣ и должны производиться при соблюденіи постепенно осложняющихся правилъ. Распредѣленіе игръ, выборъ сторонъ, а также надзоръ за строгимъ и точнымъ исполненіемъ правилъ должны принадлежать всецѣло занимающимся, причемъ они должны пріучаться относиться къ правилу, какъ къ закону. При началѣ игръ, дѣти приступаютъ къ выбору старосты или судьи, а затѣмъ двухъ предводителей, по одному для каждой стороны или партіи. Предводители, подъ наблюденіемъ старосты, набираютъ свою партію. За порядкомъ игры слѣдятъ предводители и старосты, послѣдній рѣшаетъ всѣ возникающіе споры и разногласія между участниками игры. Въ игрѣ не допускаются никакія произвольныя дѣйствія, совершенно исключаются состязаніе, отличія, награды, а также какое бы то ни было преслѣдованіе или наказаніе. Игры раздѣляются на игры простыя, въ которыхъ каждый изъ участвующихъ преслѣдуетъ свои цѣли безъ отношенія къ другимъ играющимъ, и игры партіями, когда каждый членъ партіи стремится поддержать интересы партіи, а не свои личные; на игры подражательныя, осо-

---

[1]) См. В. В. Горяевскаго Физическое образованіе. СПБ. 1913 г. В. Е. Игнатьева. Физическое воспитаніе. Москва, 1912 г.

бенно сильно господствующія въ періодъ семейнаго воспитанія, и на игры съ собственной иниціативой, творческія, составляющія достояніе школьнаго возраста. Распредѣленіе физическихъ упражненій по возрасту и количество времени, нужное для игръ и другихъ физическихъ упражненій, таково: въ младшемъ школьномъ возрастѣ (до 12 лѣтъ) $^1/_4$ урока отдается элементарнымъ упражненіямъ, простымъ и сложнымъ, другая $^1/_4$ бѣгу и метанію, а остальныя $^2/_4$ играмъ; въ среднемъ возрастѣ (12—15 лѣтъ) треть урока занимается сложными упражненіями съ отягощеніемъ и бѣгомъ, другая треть—упражненіями съ увеличивающимся напряженіемъ—прыжки, метаніе, борьба, и одна треть играми; въ старшемъ возрастѣ (послѣ 15 лѣтъ) распредѣленіе времени зависитъ отъ степени сложности занятій [1]).

Такое введеніе игръ въ составъ каждаго урока по физическому образованію и богатый подборъ физическихъ упражненій и игръ, находящійся въ «Руководствѣ», придаютъ привлекательность системѣ Лесгафта. Слѣдуетъ только отмѣтить, что все же центръ тяжести системы физическаго образованія Лесгафта лежитъ не въ играхъ, а въ особо составленныхъ простыхъ и сложныхъ физическихъ упражненіяхъ. Игры подчиняются этимъ ученымъ упражненіямъ и, только подчинившись имъ, онѣ дѣлаются, по Лесгафту, вполнѣ благотворными. Указавъ, что физическое образованіе должно содѣйствовать развитію сознательности дѣйствій молодого человѣка, пріучить его владѣть собою и выяснить ему значеніе законности при его совмѣстной работѣ съ другими, Лесгафтъ прибавляетъ: «все это дастъ игра, научно проведенная» [2]). А простая, обыкновенная игра, слѣдовательно, не даетъ такихъ благотворныхъ результатовъ, между тѣмъ какъ въ Англіи она даетъ.

Въ ряду перечисленныхъ Лесгафтомъ движеній, подлежащихъ изученію, игры составляютъ лишь одинъ изъ пяти отдѣловъ. Самая игра, у него, имѣетъ задачей примѣненіе движеній, изученныхъ ранѣе систематическимъ образомъ; игры совершаются по строго опредѣленнымъ и постепенно осложняющимся требованіямъ и правиламъ. Такая поста-

---

[1]) Руководство, Ч. I, стр. 134—143 и ст. въ Русской Школѣ. 1894 № 12.

[2]) «Руководство къ физич. образ.» ч. II, стр. 346.

новка игръ лишаетъ ихъ самостоятельнаго характера, превращая въ простое повторенiе ученыхъ движенiй. Игры занимаютъ слишкомъ видное мѣсто въ жизни дѣтей и юношей, а здѣсь онѣ «должны состоять главнымъ образомъ изъ примѣненiй всѣхъ тѣхъ дѣйствiй, которыя усвояются при систематическомъ обученiи». Игры интересны, разнообразны, доставляютъ большое удовольствiе, поднимаютъ и оживляютъ всего человѣка; ученыя упражненiя довольно однообразны и скучноваты. Подчиняя первыя вторымъ, мы рискуемъ однообразiе и скуку распространить съ ученыхъ упражненiй и на игры. Самъ Лесгафтъ говоритъ, что игра «примѣнялась и примѣняется въ тѣхъ странахъ, въ которыхъ безъ всякихъ искусственныхъ приспособленiй достигались и достигаются лучшiе результаты физическаго развитiя дѣтей» [1]). Такiя страны суть Грецiя и Англiя. Этой мудрой практики—примѣненiя игры «безъ всякихъ искусственныхъ приспособленiй»—и слѣдуетъ держаться по существу. А между тѣмъ проф Лесгафтъ прямо заявляетъ, что «придерживаться въ школѣ имитацiонныхъ и национальныхъ игръ крайне ошибочно» (?)· ему кажется, что всѣ, будто-бы, смотрятъ на игру, какъ на вполнѣ произвольное дѣйствiе и забываютъ образовательное значенiе игры въ отношенiи ограниченiя произвола собственныхъ дѣйствiй [2]).

Никто игру произвольнымъ дѣйствiемъ не считаетъ, ее признаютъ свободнымъ дѣйствiемъ, не навязаннымъ дѣтямъ; важное значенiе игры для ограниченiя произвола собственныхъ дѣйствiй всѣ знаютъ, но это ограниченiе проистекаетъ изъ правилъ игры, установленныхъ самими участниками, а не предписанныхъ по теоретическимъ соображенiямъ.

Весьма энергичнымъ защитникомъ игръ въ физическомъ образованiи былъ д-ръ Покровскiй [3]). Задача физическихъ упражненiй при воспитанiи, по его мнѣнiю, должна состоять не въ прiученiи изолировать и сравнивать движенiя, а, глав-

---

[1]) Руков., ч. I, стр. 285, 286.

[2]) Русская Школа, 1894 г. № 12.

[3]) «Дѣтскiя игры и гимнастика въ отношенiи воспитанiя и здоровья молодежи». Москва, 1893.

нымъ образомъ, въ поддержаніи и сохраненіи здоровья дѣтей. Здоровъ тотъ, кто можетъ работать умственно и физически, не испытывая болѣзненной усталости, кто, благодаря своему организму, въ состояніи противиться различнымъ вреднымъ вліяніямъ извнѣ. Физическія упражненія въ школахъ должны служить, по возможности, отдыхомъ и даже удовольствіемъ послѣ умственнаго труда.

Во всякомъ случаѣ система физическаго образованія Лесгафта есть весьма серьезная и цѣнная, намного превосходящая широко распространенную до недавняго времени нѣмецкую систему. Въ основу нѣмецкой гимнастики, гимнастики на приборахъ, полагается не образовательное значеніе ея въ лучшемъ смыслѣ этого слова, а почти исключительно только одна внѣшняя, формальная, эквилибристическая сторона, имѣющая въ виду развить не всего человѣка во всемъ объемѣ его духовной и тѣлесной жизни, а лишь отдѣльныя группы мышцъ, совсѣмъ не касаясь развитія многихъ важныхъ внутреннихъ органовъ и функцій и только мало, сравнительно съ играми, касаясь духовнаго развитія всего человѣка. Упражненія нѣмецкой гимнастики часто оказываются непосильными дѣтямъ, такъ что ихъ приходится поддерживать, а иногда даже и носить, посильныя же, такъ называемыя, элементарныя движенія (поворачиваніе, наклоненіе и вращеніе головы, сгибаніе рукъ и ногъ, хожденіе на цыпочкахъ, прыганіе съ сомкнутыми ногами и пр.) крайне однообразны, монотонны и скучны. Излюбленныя упражненія нѣмецкой гимнастики производятся на параллельныхъ брусьяхъ и горизонтальномъ шестѣ. На послѣднемъ производится до 335 упражненій, въ висячемъ положеніи, въ сидячемъ и лежачемъ, кувырканія вокругъ шеста и т. п. Большинство упражненій нѣмецкой гимнастики вліяетъ на верхнюю часть тѣла, вызывая несимметричность его строенія, слишкомъ сильно упражняя руки; самыя упражненія производятся обыкновенно въ душныхъ закрытыхъ помѣщеніяхъ. Одинъ нѣмецкій профессоръ хирургіи, отрицая пригодность гимнастической системы Яна (нѣмецкой) въ школѣ, замѣтилъ, что молодые люди, исполняющіе съ искусствомъ физическія упражненія по этой системѣ, «дѣйствительно отличаются сильно развитыми мышцами рукъ, но рѣдко у нихъ замѣчается то цвѣтущее здоровье, которое желательно встрѣтить у юношества».

Въ настоящее время высоко цѣнится и широко распространяется шведская гимнастика. Основатель ея, Лингъ (1776—1839 г.г.), различалъ четыре вида гимнастики: педагогическую—для здоровыхъ людей, примѣняемую съ самаго ранняго возраста; военную—для подготовки людей, годныхъ къ военной службѣ; врачебную—для борьбы съ различными недостатками человѣческаго тѣла и эстетическую—для сообщенія тѣлу изящества и красоты. Лингъ старался приспособить тѣлесныя упражненія къ индивидуальнымъ особенностямъ занимающихся, къ ихъ полу, возрасту, ихъ силамъ и степени развитія, основываясь на данныхъ анатомическаго строенія тѣла и руководясь физіологическими законами. Аккробатическія упражненія нѣмецкой системы онъ выбросилъ вонъ. Основныя начала шведской системы таковы: высшею цѣлью она ставитъ гармоническое развитіе человѣческаго тѣла, какъ въ смыслѣ строенія, такъ и въ смыслѣ всѣхъ отправленій и въ частности движеній; она выдвигаетъ на первый планъ требованія здоровья, стремясь въ то же время къ увеличенію господства воли надъ мышцами; она избѣгаетъ односторонности упражненій, преобладанія какой либо одной группы мышцъ, поэтому рекомендуетъ упражнять одинаково обѣ половины тѣла, не давая предпочтенія правой рукѣ надъ лѣвой; она общедоступна, можетъ выполняться не только физически лучше одаренными, но заключаетъ въ себѣ упражненія, выполнимыя слабыми и сильными, дѣтьми и взрослыми, мальчиками и дѣвочками; имѣя въ виду громадное значеніе для здоровья правильной функціи органовъ дыханія и кровообращенія, шведская гимнастика особенно культивируетъ тѣлодвиженія, которыя усиливаютъ эти функціи. По роду вліянія на тѣло, всѣ главнѣйшія упражненія шведской гимнастики раздѣлены на группы и повторяются на каждомъ урокѣ. Игры и спортъ составляютъ неотъемлемую принадлежность шведской системы гимнастики, и вообще гимнастика не отнимаетъ у дѣтей игръ, столь ими любимыхъ [1]).

Съ стороны физическаго воспитанія, которыя остались неразъясненными въ теоріи проф. Лесгафта, подробно были обслѣдованы другими гигіенистами. Вопросы о вліяніи дви-

[1]) В. В. Горяневскій, Физическое образованіе СПБ, 1913 г. Стр., 268—280.

женіи на различные органы тѣла, о школьныхъ помѣщеніяхъ, ихъ освѣщеніи, о школьныхъ столахъ, о школьныхъ болѣзняхъ, о необходимости и способахъ медицинскаго осмотра учащихся, изслѣдованія ихъ зрѣнія, зубовъ и пр. были довольно подробно обсуждаемы докторами: Эрисманомъ, Вреніусомъ, Энькомъ, Гориневскимъ, Закомъ, Нагорскимъ, Игнатьевымъ и др. Само собоій разумѣется, что перечисленные вопросы разрѣшены съ различною степенью основательности, въ зависимости отъ состоянія различныхъ соприкосновенныхъ областей знанія. Вопросъ о школьныхъ столахъ обслѣдованъ довольно подробно и основательно; вопросъ о школьномъ освѣщеніи еще довольно далекъ отъ своего разрѣшенія (разумѣемъ искусственное освѣщеніе). Во всякомъ случаѣ въ данноій области мы имѣемъ солидныя руководства, много цѣнныхъ указаніи; между врачами-гигіенистами были такіе, которые вели систематическія и продолжительныя наблюденія надъ физическимъ развитіемъ учащихся подъ вліяніемъ школьноій обстановки и школьныхъ занятіи, слѣдили многіе годы за здоровьемъ школьниковъ, такъ что ихъ показанія имѣютъ высокіи опытныи характеръ (Вреніусъ).

Изъ области психическоій гигіены самымъ капитальнымъ вопросомъ оказался вопросъ о переутомленіи учащихся. Подобно многимъ другимъ педагогическимъ и непедагогическимъ вопросамъ, и вопросъ о переутомленіи учащихся пришелъ къ намъ изъ-за границы. До тѣхъ поръ, пока во Франціи и Германіи не заговорили о переутомленіи, у насъ и переутомленія, какъ будто-бы, не было; но лишь только переутомленіе было открыто въ заграничныхъ школахъ, какъ сеіічасъ-же мы нашли его и у себя, и врачи забили въ набатъ: молодежь переутомляется въ школахъ, чахнетъ, гибнетъ, caveant consules!

Жалобы на переутомленіе учащихся начались въ Германіи еще въ двадцатыхъ годахъ прошлаго столѣтія, но особенно онѣ усилились въ тридцатыхъ годахъ, со времени появленія статьи д-ра Лоринзера «Въ защиту здоровья въ школахъ» (напечатана въ 1836 году). Лоринзеръ доказывалъ, что господствовавшая тогда организація школъ вообще и гимназіи въ частности затрудняетъ нормальное, здоровое развитіе юношества и тѣмъ содѣйствуетъ общему пониженію здоровья; онъ требовалъ сокращенія числа часовъ школьныхъ занятіи

и числа преподаваемыхъ въ школахъ предметовъ. Съ этой статьи д-ра Лоринзера и начались великіе споры по вопросу о переутомленіи учащихся; образовались двѣ партіи, изъ которыхъ одна развивала далѣе обвиненія Лоринзера, что школы подрываютъ своимъ ученьемъ здоровье учащихся, а другая утверждала, что никакого переутомленія у учащихся не существуетъ, что школы требуютъ отъ учащихся вполнѣ посильныхъ трудовъ. Если-же гдѣ учащіеся переутомляются, то вина лежитъ не на школѣ, а на семьѣ; тамъ часто встрѣчаются весьма неблагопріятныя гигіеническія и педагогическія условія, которыя и причиняютъ переутомленіе у нѣкоторыхъ учениковъ. Тѣ-же споры, тѣ-же партіи возникли и у насъ; какъ въ Германіи, схватки и битвы между противниками были довольно горячія, вопросъ оказался очень сложнымъ и мало выясненнымъ. Такъ какъ, тѣмъ не менѣе, эти споры указали на нѣкоторые существенные недостатки школъ и современной постановки образованія, то мы считаемъ небезполезнымъ остановиться нѣкоторое время на самыхъ главныхъ сторонахъ спора и отмѣтить то, что спорящіе высказали цѣннаго о школахъ и образованіи.

Въ своемъ простѣйшемъ видѣ вопросъ объ обремененіи учащихся въ школахъ сводится къ опредѣленію времени, обязательно посвящаемаго занятіямъ: не отнимаетъ-ли школа у учащихся такъ много времени на занятія, что имъ становится некогда надлежащимъ образомъ отдыхать, гулять, достаточно спать? Вопросъ, повидимому, не особенно мудреный, а между тѣмъ онъ возбуждаетъ споры и представляетъ возможность совершенно различныхъ рѣшеній. Наиболѣе основательнымъ противникомъ переутомленія въ указанномъ смыслѣ выступилъ Моръ [1]): кромѣ него, въ томъ же духѣ писали Захарьинъ и Бакстъ. Остановимся на соображеніяхъ Мора.

Моръ считаетъ себя въ правѣ положительно утверждать, что, при болѣе или менѣе правильномъ веденіи учебнаго дѣла и строгомъ соблюденіи всѣхъ, сдѣланныхъ министерствомъ по этому предмету, распоряженій, въ настоящее время не существуетъ и не можетъ существовать обремененія учениковъ нашихъ гимназій умственною и сидячею работою. Такая формулировка основного положенія по вопросу о пере-

---

[1]) „Русская Школа“ 1891 г. № 10, 11, 12.

утомленіи учащихся оказывается весьма неопредѣленной. Что значитъ «болѣе или менѣе правильное веденіе учебнаго дѣла»? Одинъ пойметъ его такъ, другой иначе, и Моръ всегда можетъ сказать, въ случаѣ фактовъ переутомленія, что въ данной школѣ неправильно ведется учебное дѣло. А къ этому неопредѣленному условію присоединяется другое, болѣе неопредѣленное, именно «*строгое* соблюденіе *всѣхъ* сдѣланнымъ министерствомъ по этому предмету распоряженій». А такихъ распоряженій сдѣлано, вѣроятно, полтора милліона, такъ что всегда можно утверждать, что или не всѣ распоряженія исполнены, или-же, если исполнены, то не строго. Во всѣхъ случаяхъ обнаруженія переутомленія Моръ окажется правъ, такъ какъ въ открытыя имъ лазейки безъ труда пролѣзетъ и слонъ. Но обратимся къ болѣе частнымъ соображеніямъ Мора по вопросу о переутомленіи учащихся въ гимназіяхъ, къ разсмотрѣнію тѣхъ доказательствъ, которыя привели его къ отрицанію самой возможности переутомленія.

Повидимому, опредѣленіе числа часовъ обязательныхъ классныхъ занятій не должно-бы представлять никакой трудности, такъ какъ это число указано уставами школъ. Но Моръ смотритъ по своему на дѣло и считаетъ нужнымъ надъ этимъ числомъ, совершенно яснымъ и опредѣленнымъ, произвести разныя выкладки—въ своихъ видахъ. Такъ, онъ считаетъ нужнымъ, при опредѣленіи времени умственныхъ занятій учащихся, исключить изъ числа учебныхъ занятій уроки по чистописанію, рисованію, гимнастикѣ и пѣнію, такъ какъ эти предметы «едва-ли требуютъ особеннаго напряженія умственныхъ силъ учениковъ». Соображеніе неправильное, такъ какъ не можетъ подлежать никакому сомнѣнію, что указанные виды упражненій требуютъ напряженія умственныхъ силъ учениковъ. Эти упражненія предполагаютъ сосредоточеніе вниманія на извѣстныхъ предметахъ, а поддерживать сосредоточенное вниманіе—дѣло трудное, требующее напряженія. Такимъ образомъ, первый пріемъ Мора при вычисленіи обязательнаго класснаго времени оказывается ошибочнымъ; да и самыя выраженія автора: «едва-ли», «особен-

---

1) Д-ръ Закъ, «Физическое развитіе дѣтей въ среднеучебныхъ заведеніяхъ г, Москвы. Ростъ и окружность груди.» Москва. 1892 г., стр. 246—248.

наго напряженія» свидѣтельствуютъ о недостаткѣ твердой увѣренности.

Второй пріемъ нашего изслѣдователя—исключеніе изъ общаго количества учебнаго времени часовъ на одинъ изъ новыхъ иностранныхъ языковъ, такъ какъ для всѣхъ учащихся обязателенъ одинъ лишь языкъ, а изученіе другого—дѣло добровольное. Но на практикѣ, кажется, большинство гимназистовъ изучаетъ оба новые языка. Въ женскихъ гимназіяхъ министерства народнаго просвѣщенія ни одинъ изъ новыхъ языковъ не обязателенъ, а между тѣмъ французскій языкъ изучаютъ почти всѣ дѣвицы, а нѣмецкій около 50% ученицъ. Очевидно, кромѣ обязательности по уставу, есть еще иная обязательность,—обязательность жизни, требованія родителей, общества, условія дальнѣйшихъ занятій. Во всякомъ случаѣ, исключать занятія вторымъ новымъ иностраннымъ языкомъ изъ числа обязательныхъ занятій для всѣхъ учащихся нѣтъ достаточныхъ основаній, какъ, можетъ быть, нѣтъ достаточныхъ основаній включать такія занятія въ общее число умственныхъ упражненій, обязательныхъ для всѣхъ гимназистовъ.

Затѣмъ, Моръ часовые уроки, по дѣйствительной продолжительности, замѣняетъ уроками въ 55 минутъ.

Сокративъ, по возможности, число часовъ классныхъ занятій, Моръ обращается къ самой трудной части настоящей задачи—выясненію, сколько учащіеся тратятъ ежедневно времени дома на подготовку къ школьнымъ урокамъ. Онъ пользуется въ этомъ случаѣ многолѣтними наблюденіями и записями одной гимназіи, а равно своими собственными и опытомъ надъ своими дѣтьми. На основаніи этихъ многолѣтнихъ статистическихъ данныхъ и вышеуказаннаго сокращенія классныхъ умственныхъ занятій Моръ считаетъ возможнымъ въ слѣдующей таблицѣ опредѣлить по часамъ и минутамъ число обязательныхъ школьныхъ и внѣшкольныхъ ежедневныхъ занятій учащихся, прибавляя сюда еще одну рубрику на домашнее чтеніе, которое совершенно необходимо и требуется школьнымъ уставомъ:

| Классы. | Классная работа. | Домашняя работа. | Та и другая вмѣстѣ. | На ежедневное чтеніе. | Все время обязательныхъ занятій, дома и въ школѣ. | Свободное время отъ обязательныхъ занятійдомашнихъ и школьныхъ. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Пригот. | 2,26 | 0,44 | 3,11 | 0,30 | 3,41 | 20,16 |
| I | 2,54 | 1,10 | 4, 4 | 0,30 | 4,34 | 19,26 |
| II | 3,12 | 1,15 | 4,27 | 0,30 | 4,57 | 19,03 |
| III | 3,40 | 1,45 | 5,25 | 0,30 | 5,55 | 18,05 |
| IV | 3,58 | 2,10 | 6, 8 | 0,30 | 6,38 | 17,22 |
| V | 3,58 | 2,30 | 6,28 | 1,00 | 7,28 | 16,32 |
| VI | 3,58 | 2,55 | 6,53 | 1,00 | 7,53 | 16,07 |
| VII | 4, 7 | 3,00 | 7, 7 | 1,00 | 8,07 | 15,53 |
| VIII | 4, 7 | 3,00 | 7, 7 | 1,00 | 8,07 | 15,53 |

Очень симметричная таблица, представляющая строго постепенное возрастаніе и убавленіе чиселъ; жаль только, что она неправильна, такъ какъ въ ней пропущены уроки на второй иностранный языкъ и на искусства (чистописаніе, пѣніе и пр.). Прибавивъ же ихъ, мы жесточайшимъ образомъ разрушимъ симметрическую таблицу, именно—число часовъ обязательныхъ занятій сразу очень значительно возрастетъ. Получается такой показатель ежедневныхъ обязательныхъ занятій [1]):

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Приготов. | кл. | 9 | час. | 53 | мин. |
| I | „ | 8 | „ | 46 | „ |
| II | „ | 12 | „ | 9 | „ |
| III | „ | 11 | „ | 7 | „ |
| IV | „ | 9 | „ | 50 | „ |
| V | „ | 10 | „ | 40 | „ |
| VI | „ | 11 | „ | 5 | „ |
| VII | „ | 10 | „ | 19 | „ |
| VIII | „ | 10 | „ | 19 | „ |

Симметрія исчезла, являются скачки, а общее время обязательныхъ умственныхъ занятій, то болѣе напряженныхъ, то менѣе, и притомъ почти исключительно сидячихъ, оказывается весьма значительнымъ и, нужно прямо сказать, превосходящимъ силы дѣтскаго возраста.

---

[1]) Въ прибавленныхъ нами часахъ мы считали урокъ полностью, т.-е. въ часъ, а не 55 мин.

Но это еще не все,—не меньшее зло ждетъ Мора впереди. Онъ опредѣлилъ число домашнихъ занятій на основаніи опыта одной гимназіи и своихъ наблюденій и утверждалъ, что тѣ-же числа могутъ быть взяты и для другихъ учащихся. Но въ то время, какъ Моръ писалъ эти утвержденія, министерство народнаго просвѣщенія производило изслѣдованіе о времени, затрачиваемомъ учащимися на подготовку къ школьнымъ урокамъ, результаты каковаго изслѣдованія и были обнародованы въ 1892 году въ циркулярѣ попечителя С.-Петербургскаго учебнаго округа. «По среднему выводу,—сказано въ циркулярѣ,—изъ всѣхъ полученныхъ свѣдѣній оказывается, что въ большинствѣ учебныхъ заведеній для исполненія ежедневно задаваемыхъ ученикамъ работъ требуется въ приготовительномъ классѣ отъ 1 до 2 часовъ (по Мору 1 ч. 24 м.), въ двухъ низшихъ отъ 2 до 3 ч. (по Мору 1 ч. 40 м.—1 ч. 45 м.), въ трехъ среднихъ отъ 3 до 4 ч. (по Мору отъ 2 ч. 25 м. до 3 ч. 30 м.), и въ трехъ высшихъ классахъ отъ 4 до 5 часовъ (по Мору отъ 3 ч. 55 м. до 4 часовъ)».

Но это только среднія числа. Въ отдѣльности были такія гимназіи, въ которыхъ ученики старшихъ классовъ по вечерамъ работали по 6 и даже по 7 часовъ, а ученики среднихъ классовъ по 5 и даже по 6 часовъ; приготовишки—и тѣ въ нѣкоторыхъ гимназіяхъ работали вечеромъ по 3 и по 4 часа. Это ужасныя цыфры.

Конечно, время домашнихъ занятій ученика—величина трудно уловимая и опредѣлимая. Въ пансіонахъ при учебныхъ заведеніяхъ ее подсчитать гораздо легче. По исчисленію д-ра Вирениуса [1]), въ пансіонахъ младшіе ученики обязательно занимаются въ сутки $8^1/_2$ часовъ, а старшіе $9^1/_2$ ч. Кромѣ того, въ нѣкоторые дни недѣли бываютъ особыя занятія (тоже обязательныя) по пѣнію, танцованію, гимнастикѣ и даже наукамъ, что увеличиваетъ число обязательныхъ занятій; затѣмъ, кромѣ обязательныхъ занятій, бываютъ еще хотя и добровольныя, но весьма нужныя, поощряемыя и родителями, и начальствомъ. Нечего говорить уже о времени репетицій и экзаменовъ. Такимъ образомъ, число всякихъ занятій учащихся, и обязательныхъ по закону и обязательныхъ по другимъ побужденіямъ, весьма велико.

---

[1]) «Распредѣленіе времени учащихся.» Москва, 1894. Стр. 43.

Изъ изложенныхъ данныхъ несомнѣнно слѣдуетъ, что фактъ переутомленія учащихся въ мужскихъ гимназіяхъ и во всѣхъ другихъ заведеніяхъ, приближающихся по своему строю къ мужскимъ гимназіямъ, существуетъ; отрицать его не только безполезно, но и вредно,—это значитъ намѣренно закрывать глаза на существующее зло. Наличность этого зла подтверждена и новыми современными данными [1]). Теперь далѣе возникаетъ вопросъ о причинахъ переутомленія.

На этотъ вопросъ даются два отвѣта. Одни во всемъ обвиняютъ школу, другіе—семью.

Въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, говорятъ обвинители школы,—головной мозгъ учащихся и вся вообще нервная система находится въ ненормальномъ состояніи, вслѣдствіе усиленнаго односторонняго упражненія мозговой дѣятельности и плохой вообще санитарной обстановки. Дедукція, исключительно преслѣдуемая въ гимназіяхъ, какъ лучшее средство дисциплинировать мозгъ, лишь съ трудомъ и усиліемъ доступна уму учащихся и препятствуетъ нормальному развитію психической дѣятельности мозга. Главнѣйшіе предметы—грамматики разныхъ языковъ (числомъ 6) и математика—предлагаютъ учащимся свѣдѣнія чисто дедуктивнаго характера; индуктивныя-же науки совсѣмъ почти не преподаются. Такимъ образомъ, мозгъ дѣтей лишается естественной духовной пищи и вынужденъ ограничиваться пищею, не соотвѣтствующею его силамъ и развитію. Органы внѣшнихъ чувствъ совсѣмъ почти не упражняются, по крайней мѣрѣ, систематически, въ классическихъ гимназіяхъ; поэтому, мозгъ, лишенный такого важнаго вспомогательнаго средства для своего развитія, становится менѣе способнымъ къ наиболѣе совершенному развитію нормальной психической дѣятельности.

Къ этимъ недостаткамъ нужно еще прибавить: необращеніе строгаго вниманія на различіе характеровъ учащихся и подчиненіе всѣхъ ихъ одинаковымъ правиламъ поведенія во всѣхъ отношеніяхъ: нравственномъ, умственномъ и физическомъ; малое вниманіе къ особенностямъ возрастовъ уча-

---

[1]) См. Матеріалы по вопросу, о повышеніи качествъ средней школы. Труды педагогическихъ Комиссій среднихъ учебныхъ заведеній рижскаго учебнаго округа $190^{8}/_{9}$ учебнаго года Рига, 1910 г.

щихся; слабое нравственное воздѣйствіе на учащихся и т. д. Отсюда—общее заключеніе, что «однообразныя умственныя занятія учащейся молодежи лежатъ на ней тяжелымъ, непосильнымъ гнетомъ. Они притупляютъ мозговую дѣятельность, задерживаютъ умственное развитіе и прямо ведутъ къ цѣли, противоположной той, какая имѣлась въ виду при начертаніи программы классической системы образованія». «Когда ученики жалуются на головную боль, головокруженіе, носовое кровотеченіе, усталость отъ гимнастики, слабость зрѣнія, отсутствіе аппетита, то мы едва-ли ошибемся, если скажемъ, что на $^1/_4$, по крайней мѣрѣ, случаевъ виною такихъ припадковъ будетъ неправильная санитарная обстановка по отношенію къ тѣлу учащихся. Причина другихъ $^2/_4$ случаевъ можетъ быть отнесена исключительно къ усиленному умственному напряженію учащихся; наконецъ, остальная $^1/_4$ случаевъ—къ совокупному дѣйствію обѣихъ, только что указанныхъ, причинъ» [1]).

Другая партія во всемъ винитъ семью. По ея убѣжденію, у учениковъ гимназіи нѣтъ и быть не можетъ переутомленія, если только учебно-воспитательное дѣло ведется правильно, если строго и умѣло исполняются требованія и указанія министерства народнаго просвѣщенія. Если-же, тѣмъ не менѣе, факты переутомленія встрѣчаются, то они должны быть отнесены къ слѣдующимъ тремъ причинамъ: 1) ежегодно въ наши гимназіи поступаетъ довольно значительное число такихъ учениковъ, которые, даже при вполнѣ правильной постановкѣ учебнаго и воспитательнаго дѣла въ данномъ заведеніи, все-же не могутъ успѣвать и всегда будутъ себя чувствовать обремененными требованіями школы; 2) весьма часто семья недостаточно содѣйствуетъ школѣ при исполненіи учениками ея требованій относительно ихъ домашнихъ занятій и 3) многіе изъ родителей гимназистовъ слишкомъ мало заботятся о всестороннемъ физическомъ развитіи своихъ дѣтей.

Въ гимназіи нерѣдко поступаютъ такія дѣти, которымъ не мѣсто въ гимназіи, которыя не желаютъ пройти весь ея курсъ, а стремятся дотянуть лишь до извѣстнаго класса, чтобы

---

[1]) Д-ръ Впреніусъ, «Отношеніе классической системы образованія къ психической дѣятельности мозга съ точки зрѣнія физіологіи и гигіены»„ Врачъ“, № 19, 1882 г.

получити какую-либо льготу или право по службѣ. Такіе ученики обыкновенно обнаруживаютъ мало охоты къ ученію и тяготятся имъ, особенно-же древними языками. Далѣе, въ гимназіяхъ встрѣчаются дѣти хилыя, болѣзненныя, неспособныя къ систематическому и продолжительному труду; дѣти съ притупленными умственными способностями вслѣдствіе плохой наслѣдственности, при этомъ нерѣдко избалованныя. Такія дѣти обыкновенно постоянно жалуются на школу, ея тягости и утомительные уроки.

Родители часто не доставляютъ своимъ дѣтямъ необходимыхъ для нихъ при приготовленіи уроковъ надлежащихъ мѣста, спокойствія и освѣщенія. Школьникъ вынуждается къ приготовленію уроковъ среди разговоровъ другихъ членовъ семьи и даже шума, у него нѣтъ своего угла, столь для занятій недостаточно освѣщенъ. Родители или совсѣмъ не слѣдятъ, или плохо слѣдятъ за тѣмъ, приготовляютъ ли дѣти свои уроки, хорошо-ли приготовляютъ; они не указываютъ имъ наиболѣе удобнаго и подходящаго для занятій времени, дозволяя учиться поздпимъ вечеромъ и даже почью. Вообще, семья нерѣдко очень мало помогаетъ въ этомъ отношеніи школѣ. Если справедливо утвержденіе, что ученики, которые прилежно и хорошо работаютъ, сдѣлались такими учениками не только благодаря школѣ, то, съ другой стороны, вѣрно и мнѣніе, что если ученикъ лѣнивъ и плохо работаетъ, то вина за это лежитъ, по крайней мѣрѣ, столькоже на семьѣ, сколько и на школѣ.

Наконецъ, нельзя не обратить вниманія на то, что родители очень мало заботятся о физическомъ развитіи своихъ дѣтей. Въ гимназіи поступаетъ множество лицъ съ очень плохимъ здоровьемъ и недостаточными физическими силами, а между тѣмъ прохожденіе гимназическаго курса требуетъ упорнаго и напряженнаго труда, который можно выдержать лишь при хорошемъ здоровьи и наличности достаточныхъ физическихъ силъ. Тѣ ученики, которые при своемъ поступленіи въ гимназію были здоровыми и хорошо развитыми дѣтьми,—тѣ и при окончаніи гимназическаго курса оказываются здоровыми и крѣпкими юношами; тѣ-же, которые при своемъ поступленіи были слабы, малокровны, золотушны,—тѣ не освобождаются отъ своихъ недуговъ и въ гимназіи. Но этому послѣднему обстоятельству удивляться не-

чего, такъ какъ гимназія есть учебное заведеніе, а не лечебное [1]).

Едва-ли нужно много распространяться о полной односторонности приведенныхъ мнѣній. Обѣлять совершенно школу и все дѣло переутомленія взваливать на семью ни съ чѣмъ несообразно. Пусть учебно-воспитательное дѣло въ извѣстной школѣ поставлено удовлетворительно и министерскія предписанія исполняются во всей строгости; это еще совсѣмъ не значитъ, что переутомленія у учащихся и быть не можетъ. Очень сильно утомляетъ не только трудъ весьма продолжительный, но и не соотвѣтствующій возрасту, способностямъ, естественнымъ запросамъ дѣтскаго ума, ходу его естественнаго развитія. Утверждать, что нынѣ примѣняемая въ среднихъ школахъ образовательная система безупречна въ психологическомъ и педагогическомъ отношеніяхъ, невозможно, въ настоящее время недостатки господствующей системы сознаны довольно ясно. А здѣсь-то и лежитъ первый и главнѣйшій источникъ переутомленія учащихся, не во множествѣ часовъ занятій, а въ психологическомъ несоотвѣтствіи системы дѣтскимъ силамъ и потребностямъ. Нецитересный, навязанный, нелюбимый трудъ утомитъ очень быстро.

Далѣе, извѣстенъ фактъ, что учителя нашихъ среднихъ учебныхъ заведеній, до послѣдняго времени, не получали никакой педагогической подготовки и не были знакомы съ педагогіей. Они были обречены на дѣйствованіе исключительно по своему личному опыту и соображенію; предшествующій опытъ школъ и образованія для нихъ почти не существовалъ. Понятно, что они учили плохо, быстро впадали въ рутину и, какъ это совершенно естественно для незнающихъ, даже свысока относились къ педагогіи. Было-бы удивительно, если-бы преподаваніе такихъ неподготовленныхъ лицъ не сопровождалось бездной недостатковъ и въ частности переутомленіемъ учащихся. При царящемъ у насъ педагогическомъ невѣжествѣ это совершенно неизбѣжное явленіе. Если-же прибавить къ сказанному, что учительскій трудъ оплачивался, до послѣдняго времени, плохо, что для

---

[1]) „Русская Школа“ 1892 г. №№ 3 и 4. Ст. Мора „Вопросъ объ обремененіи учениковъ нашихъ гимназій въ зависимости отъ ихъ положенія въ семьѣ и домашней обстановки“.

содержанія себя и своего семейства учитель долженъ былъ давать 30 и болѣе уроковъ въ недѣлю, что онъ вѣчно спѣшитъ, переѣзжаетъ изъ одного заведенія въ другое, завтракаетъ на лету, торопится обѣдать, спѣшитъ перечитывать и исправлять ученическія тетради и не имѣетъ времени и силъ читать, заниматься, готовиться къ урокамъ, словомъ, что онъ самъ переутомленъ и живетъ въ какихъ-то вѣчныхъ попыхахъ; что наши классы въ гимназіяхъ переполнены и вмѣщаютъ по 40, 50 и даже болѣе учениковъ, вслѣдствіе чего учителя не могутъ проработывать уроки надлежащимъ образомъ въ классѣ, а предоставляютъ многое собственнымъ домашнимъ занятіямъ учащихся,—если взять все это во вниманіе, то будетъ понятно, что переутомленіе учащихся есть неизбѣжный результатъ современнаго строя школъ. На зависимость переутомленія учащихся отъ переполненія классовъ гимназій и отъ переутомленія самихъ учителей были указанія въ нашей педагогической литературѣ [1]).

Съ другой стороны, поставить переутомленіе учащихся въ исключительную зависимость отъ школьныхъ порядковъ, учебныхъ курсовъ и учителей несправедливо; весьма значительная доля вины падаетъ въ этомъ дѣлѣ и на семью. Кто не знаетъ, что родители нерѣдко совсѣмъ не слѣдятъ за дѣтьми, не наблюдаютъ за своевременнымъ и основательнымъ приготовленіемъ ими уроковъ, мало заботятся объ ихъ физическомъ развитіи, мало приспособляютъ свою семейную жизнь къ требованіямъ школы, къ выполненію учебныхъ обязанностей младшими членами семьи. А эти младшіе члены очень часто бываютъ по природѣ слабы, худосочны, малоспособны къ систематическому, напряженному труду.

Такимъ образомъ, вопросъ о переутомленіи учащихся, съ перваго взгляда весьма простой, заключающійся въ опредѣленіи числа часовъ обязательныхъ занятій, оказывается вопросомъ весьма сложнымъ и трудно разрѣшимымъ. Онъ находится въ неразрывной связи со всѣмъ строемъ школы, ея гигіеническими условіями, принятой системой образованія, методами преподаванія, съ отсутствіемъ подготовки учителей, ихъ малою матеріальною обезпеченностью и переполне-

---

[1]) „Русская Школа“ 1891 г. № 4, ст. г. Будаевскаго „Къ вопросу о переутомленіи учащихся“.

ніемъ классовъ учащимися; съ другой стороны, этотъ вопросъ находится въ неразрывной связи съ отношеніемъ семьи къ школѣ, съ тою помощью, которую семья оказываетъ школѣ. А эта помощь, въ свою очередь, очень много зависитъ отъ матеріальныхъ достатковъ семьи и отъ общей ея культурности, иначе говоря, отъ матеріальной и духовной культуры даннаго народа. Понятно, что разрѣшить такой сложный вопросъ быстро невозможно; но важно то, что онъ поставленъ въ русской педагогической и гигіенической литературѣ во всей его полнотѣ и широтѣ, указано, на что собственно нужно обратить вниманіе, если желаютъ подвинуть вопросъ о переутомленіи учащихся къ благополучному разрѣшенію.

Сложность вопроса о переутомленіи учащихся препятствуетъ выработкѣ нормальнаго распредѣленія времени у учащихся. Попытки такого распредѣленія дѣлались у насъ и за границей. Изъ послѣднихъ наиболѣе извѣстна работа проф. Акселя Кэя, изъ первыхъ—работы Мора [1]) и д-ра Виреніуса [2]). Всѣ эти попытки заслуживаютъ полнаго вниманія и сочувствія, такъ какъ ими вносится нѣкоторый свѣтъ въ темную область школьной жизни. Вопросъ слишкомъ важенъ, чтобы проходить его молчаніемъ. Но разрѣшеніе его въ настоящее время невозможно. Въ указанныхъ попыткахъ распредѣленіе времени сдѣлано весьма подробно и точно: по годамъ, начиная съ 5-ти лѣтъ и кончая 22 годами; по предметамъ дѣятельности: учебныя занятія, туалетъ, ѣда, внѣклассныя занятія, сонъ, рекреація и пр.; время указано на все весьма точно, не только часы и получасы, но и высчитаны минуты (26 мин., 54 м., 58 м., 41 м.). Казалось-бы, все обдумано и разсчитано до послѣдней минуты, возьми таблицу и руководствуйся ею на пользу юношества.

Но если сравнивать эти таблицы между собою, то между ними открываются болѣе или менѣе значительныя различія въ назначеніи времени для дѣятельностей человѣка. Кому вѣрить? Чтобы разумно избрать руководителя, нужно знать основанія его таблицы и ея преимущества предъ другими. Но

---

[1]) См. вышеуказанную статью въ „Русской Школѣ“ 1892 г.

[2]) „Распредѣленіе времени для учащихся въ Россіи и на Западѣ. Опытъ установленія нормъ этого распредѣленія въ школьномъ возрастѣ. Москва, 1894 г.

оказывается, что всѣ авторы составляли таблицы на основаніи личныхъ наблюденій, личнаго опыта, личныхъ размышленій. Строгой научной основы собственно нѣтъ ни у одного. Въ такомъ-то возрастѣ, говорятъ изслѣдователи, на учебныя занятія нужно назначить 4 часа, а въ такомъ-то—5. Но почему же они назначаютъ это именно число часовъ, а не другое? Такъ говоритъ опытъ изслѣдователей. Но опытъ читателей можетъ говорить другое и не видно основаній, почему наблюденія и опытъ одного нужно предпочитать наблюденіямъ и опытамъ другого. Нужны не опыты отдѣльныхъ наблюдателей, а строго-экспериментальныя изысканія, произведенныя, повторенныя и провѣренныя многими изслѣдователями въ разныхъ странахъ, о способности человѣческаго организма въ различные возрасты къ умственному труду безъ вреда для здоровья. Такихъ экспериментальныхъ изслѣдованій почти не имѣется, а существующія опредѣленія гигіенистовъ и педагоговъ суть грубыя эмпирическія обобщенія, которыя лучше, чѣмъ ничего, но которыя научно вопроса нисколько не разрѣшаютъ. Мы цѣнимъ опыты въ данномъ направленіи; брошюра, напримѣръ, д-ра Вренiуса о распредѣленіи времени дня учащихся есть весьма почтенный трудъ, подвигающій вопросъ впередъ; но строгихъ научныхъ основаній онъ не имѣетъ и такія основанія не скоро еще явятся. Исчисленія-же не только часовъ и получасовъ, но и сверхъ того минутъ занятій—въ настоящее время просто комичны.

Мы уже замѣчали, что опредѣленіе времени для внѣклассныхъ занятій—дѣло весьма трудное, такъ какъ продолжительность времени такихъ занятій зависитъ отъ способностей учащагося, его вниманія на урокахъ, семейной обстановки и даже отъ обстоятельствъ случайнаго характера. Все это вычислить и предусмотрѣть невозможно, придется разсчитывать на средніе способности, среднее вниманіе, среднюю семейную обстановку и на все прочее среднее, а такія исчисленія въ практическомъ отношеніи мало полезны.

Легче можно вычислить количество нужныхъ часовъ на сонъ, ѣду, отдыхъ, но и эти вычисленія требуютъ дальнѣйшихъ работъ и провѣрки по отношенію къ различнымъ климатамъ и другимъ географическимъ даннымъ и болѣе подробнаго изслѣдованія по отношенію къ различнымъ возрастамъ.

Такимъ образомъ, вопросъ о нормальномъ распредѣленіи времени учащихся нужно признать задачей, по существу подлежащей разрѣшенію въ будущемъ; что-же касается современныхъ работъ по этому предмету, то онѣ составляютъ лишь подготовительную ступень, собираніе матеріала и нѣкоторую его обработку, которыя, несомнѣнно, будутъ весьма полезны для будущихъ изслѣдователей.

Кромѣ обвиненія въ переутомленіи, врачи еще обвиняютъ школу въ привитіи дѣтямъ многихъ болѣзней. Списокъ ихъ длиненъ и включаетъ слѣдующія главнѣйшія болѣзни: разстройства органовъ пищеваренія, приливы крови къ головѣ, неправильности кровообращенія въ тазовой полости, заболѣванія органовъ грудной полости, искривленія позвоночника, разстройства органа зрѣнія, нервныя болѣзни. Правда, всѣ эти болѣзни, причиняемыя школой, открыты нѣмецкими врачами и обвиненія прямо относятся къ нѣмецкой школѣ, но такъ какъ, разсуждаютъ наши врачи, наша школа всегда была болѣе или менѣе слабымъ снимкомъ съ нѣмецкой, то посему «всѣ недостатки нѣмецкихъ школъ присущи и нашей» [1]). Говорятъ, что выработался даже цѣлый «школьно-патологическій типъ», характеризующійся слѣдующими свойствами: большій, чѣмъ надо, ростъ, меньшая, чѣмъ надо, грудь, блѣдность кожи отъ малокровія, продолжительнаго сидѣнья въ комнатномъ воздухѣ и массъ выдыхаемой классной углекислоты, содѣйствующей вмѣстѣ съ тѣмъ большей венозности крови; недостатокъ жира; слабая мускулатура; неправильный скелетъ; ненормальное зрѣніе; рядъ нервныхъ безпорядковъ неврастеническаго характера и, наконецъ, угнетенная психика [2]).

Но всѣ эти обвиненія слишкомъ огульны и малодоказательны. Изъ того несомнѣннаго факта, что школьники страдаютъ перечисленными болѣзнями, не слѣдуетъ еще, что школа ихъ порождаетъ. Здоровье и болѣзнь человѣка зависятъ отъ многихъ причинъ. Самое первое и главное условіе—врожденныя наслѣдственныя свойства, расовыя и частнѣйшія—отъ ближайшихъ предковъ. Если по природѣ организмъ слабъ, съ разными недостатками и пороками, то онъ

---

[1]) Жукъ, „Вопросы школы.“ Спб., 1882. Стр. 74.

[2]) Нестеровъ, «Къ вопросамъ о физическомъ развитіи учащихся и о физическихъ упражненіяхъ въ школахъ». Москва, 1892, стр. 9.

представитъ прекрасную почву для всякихъ заболѣваній при первомъ подходящемъ случаѣ. Далѣе, школьникъ, учащійся въ открытой школѣ, болѣе времени проводитъ въ семьѣ, нежели въ школѣ, и, конечно, семейная обстановка вліяетъ на состояніе его здоровья не менѣе, чѣмъ школьная. Затѣмъ— вліяетъ школа, вліяютъ климатическія условія и другія причины. Утверждать, что извѣстная болѣзнь у учащагося причинена исключительно школой, очевидно, невозможно: доказать этого утвержденія нельзя. Мы не то хотимъ сказать, что школа не причиняетъ заболѣваній у учащихся. Несомнѣнно, причиняетъ. Вызывая переутомленіе, обставляя работу школьниковъ неудовлетворительными гигіеническими условіями, требуя ежедневно долговременнаго сидѣнья, школа тѣмъ самымъ много содѣйствуетъ всякимъ заболѣваніямъ учащихся. Но винить одну школу въ этихъ заболѣваніяхъ невозможно, такъ какъ въ данномъ случаѣ встрѣчается много одновременно дѣйствующихъ причинъ. Д-ръ Вакъ, которому принадлежитъ одно изъ обстоятельнѣйшихъ изслѣдованій о санитарномъ состояніи учащихся, предостерегаетъ отъ поспѣшныхъ обвиненій школы. Онъ приводилъ примѣръ д-ра Бѣляева, желавшаго опредѣлить вліяніе учебнаго заведенія на физическое развитіе дѣтей и вычислившаго прибыль роста и окружности груди у учениковъ за учебное и каникулярное время. Изъ сравненія результатовъ оказалось, что въ учебное время ученики лишь очень мало выростаютъ въ вышину, — въ два раза меньше, чѣмъ въ каникулярное время. Окружность груди за зимніе учебные мѣсяцы также замѣтно слабѣе развивается и даже уменьшается, въ сравненіи съ развитіемъ груди въ лѣтніе каникулярные мѣсяцы. Изъ этихъ данныхъ д-ръ Бѣляевъ пытался сдѣлать заключеніе о вліяніи школы на физическое развитіе учащихся. Но эти заключенія не выдерживаютъ критики, такъ какъ найдено, что вѣсъ и ростъ дѣтей въ теченіе года развиваются далеко неравномѣрно. Съ начала января до мая замѣчается медленный приростъ въ вѣсѣ дѣтей; вслѣдъ за этимъ наступаетъ даже періодъ уменьшенія вѣса, съ мая до іюля; наконецъ, слѣдуетъ періодъ усиленной прибыли въ вѣсѣ дѣтей, съ іюля до конца декабря. Прибыль-же въ ростѣ всего энергичнѣе бываетъ съ апрѣля до іюня, слѣдовательно, преимущественно весной. Такимъ образомъ, въ силу невыясненной еще разницы въ ходѣ развитія тѣла подъ вліяніемъ различныхъ временъ года, попытку

д-ра Бѣлява опредѣлять вліяніе учебнаго заведенія и ученія вообще на развитіе дѣтей изъ сравненія данныхъ прироста за зимніе и лѣтніе мѣсяцы—слѣдуетъ признать неудачной [1]).

Гигіеническіе вопросы обсуждались не только въ примѣненіи къ среднимъ школамъ, но и къ начальнымъ. Земства, которыя такъ много заботились о начальныхъ школахъ, обратили вниманіе и на гигіеническую постановку начальнаго образованія; но, конечно, владѣя скудными матеріальными средствами, они могли сдѣлать въ этомъ отношеніи на практикѣ немного; въ теоріи-же они поставили и обсудили многіе санитарные школьные вопросы очень обстоятельно.

Прежде всего, земства постарались привлечь земскихъ врачей къ санитарному наблюденію за школами, для чего и исходатайствовали врачу право участвовать въ уѣздномъ училищномъ Совѣтѣ при обсужденіи школьно-санитарныхъ вопросовъ и подавать свой голосъ. Затѣмъ, врачамъ было вмѣнено въ обязанность время отъ времени посѣщать школы, осматривать учащихся, на ихъ обсужденіе передавались планы построекъ школьныхъ зданій, выборъ мѣста подъ школьныя помѣщенія и т. п. На съѣздахъ земскихъ врачей обыкновенно обсуждались разные вопросы по школьной гигіенѣ, читались санитарныя описанія школьныхъ помѣщеній, составленныя врачами, вырабатывались планы нормальныхъ школьныхъ зданій. Подобно врачамъ, писавшимъ о гигіенѣ среднихъ учебныхъ заведеній, и земскіе врачи (правда, въ небольшомъ числѣ) обвиняли школу въ созданіи у учащихся «школьныхъ болѣзней», хотя большинство изслѣдователей школьныхъ помѣщеній и уклонялось отъ рѣшительныхъ выводовъ въ этомъ направленіи, чувствуя, очевидно, сложность причинъ, вызывавшихъ болѣзни у учащихся.

[1]) Д-ръ Зак, Физическое развитіе дѣтей въ средне-учебныхъ заведеніяхъ г. Москвы. Ростъ и окружность груди". Москва 1892 г. стр. 246—248.

# ОГЛАВЛЕНІЕ.


| | | стр. |
|---|---|---|
| Глава I. | Значеніе эпохи освобожденія крестьянъ въ исторіи русской педагогіи. . . . . | 3 |
| II. | Старые и новые идеалы. . . . . | 10 |
| III. | Общечеловѣческіе идеалы. . . . . | 16 |
| IV. | Національный идеалъ. К. Д. Ушинскій. В. Я. Стоюнинъ. | 32 |
| V. | Свободное образованіе. Первый періодъ. . . . . | 62 |
| VI. | Свободное образованіе. Второй періодъ. . . . . | 79 |
| VII. | Государство и общество въ ихъ отношеніяхъ къ народному образованію. . . . . | 97 |
| VIII. | Средняя школа и семья. . . . . | 120 |
| IX. | Умственные нравственные элементы въ образованіи. . . | 143 |
| X. | Общее, спеціальное и техническое образованіе. . . . . | 166 |
| XI. | Вопросы физическаго образованія. . . . . | 183 |

L 5911